

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA TRACZ PEREIRA

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO DOMÍNIO DO SISTEMA DA ESCRITA
ALFABÉTICA

CURITIBA

2015

AMANDA TRACZ PEREIRA

ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO DOMÍNIO DO SISTEMA DA ESCRITA
ALFABÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional da Universidade Federal do Paraná, como parte de exigências para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Veronica Branco

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Vivian Castro Ockner – CRB 9ª/1697
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Pereira, Amanda Tracz

Oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita
alfabética. / Amanda Tracz Pereira. – Curitiba, 2015.
156 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Veronica Branco
Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação
Universidade Federal do Paraná.

1. Educação – oralidade – letramento.
 2. Alfabetização – crianças – fase inicial.
 3. Escrita alfabética – aprendizagem – Rede Municipal de Educação
de Curitiba.
- I. Título.

CDD 372.2


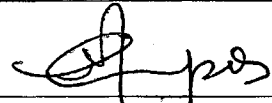



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

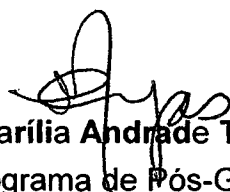
PARECER

Defesa de Dissertação de **AMANDA TRACZ PEREIRA** para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Veronica Branco, Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos, Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Bacila Winkeler, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA NO DOMÍNIO DO SISTEMA DA ESCRITA ALFABÉTICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. ^a Dr. ^a Veronica Branco		APROVADA
Prof. ^a Dr. ^a Marília Andrade Torales Campos		Aprovada
Prof. ^a Dr. ^a Maria Silvia Bacila Winkeler		Aprovada

Curitiba, 20 de julho de 2015.



Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:

Teoria e Prática de Ensino

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Mestrado Profissional em Educação

Prof.^a Dr.^a Marília Andrade Torales Campos
Coordenadora PPGE: Teoria e Prática de Ensino
Matrícula 201571

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo seu amor e cuidado diário, me guiando nos momentos bons e não me deixando jamais desistir.

Aos meus familiares, e em especial ao meu amado esposo João Paulo R. Leite, pela compreensão da ausência, apoio e incansáveis palavras de incentivo!

À minha orientadora Prof^a Dr^a Veronica Branco, a qual pacientemente me proporcionou momentos de aprendizagens únicas, direcionou as minhas leituras e teve uma participação expressiva no meu crescimento profissional e intelectual. Muito obrigada!

À Prof^a Dr^a Marília Toralles, pelas suas contribuições significativas apontadas na banca de qualificação.

À Prof^a Dr^a Elizete Matos *in memoriam* que abrilhantou a banca de qualificação com o seu entusiasmo pelo tema.

Às minhas amigas Hellaine, Vera, Kelly e Liliane, as quais partilharam da amizade, angústias, conselhos e auxílio para a construção deste estudo.

À Prefeitura Municipal de Curitiba, que proporcionou a liberação para estudos para dedicar-me à pesquisa.

Aos alunos e professores da escola, os quais receberam prontamente as propostas para a realização da pesquisa.

E, a todos que de alguma forma contribuíram para que este sonho se tornasse realidade.

RESUMO

Este estudo relata pesquisa-ação realizada com alunos da rede municipal de Curitiba. O trabalho considerou os estudos voltados à alfabetização com embasamento teórico nas áreas da Psicologia da Educação e da Linguística. Os principais teóricos utilizados foram: Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1999), Teberosky (1995), Teberosky e Colomer (2003) Halliday (1998), Moraes (2012), Cagliari (1994; 1998). O principal objetivo foi estudar os níveis de escrita dos alunos de uma turma de 1º ano de ensino fundamental em aplicação de atividades sequenciadas de oralidade, leitura e escrita. Realizou-se uma microanálise das condições iniciais dos alunos, bem como um acompanhamento da evolução dos níveis de conhecimento após a intervenção. O trabalho apresenta, também, análises das atividades propostas as quais podem auxiliar professores alfabetizadores na escolha de metodologias e no acompanhamento dos avanços dos alunos no processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Palavras-chave: Alfabetização. Oralidade. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This study reports an action-research conducted with students from public elementary schools of Curitiba. The studies about literacy with theoretical background in the fields of Educational Psychology and Linguistics were considered in this research. The main theoretical references are: Ferreiro (2001), Ferreiro and Teberosky (1999), Teberosky (1995), Teberosky and Colomer (2003) Halliday (1998), Morais (2012), Cagliari (1994; 1998). The action-research main goal was to study the levels of writing of first grade students from Primary Education during the application of orality, reading and writing sequenced activities. A microanalysis of the initial conditions of the students was held, as well as monitoring the improvement in levels of knowledge after the intervention. It also presents analysis of proposed activities that can help literacy teachers in the process of choosing methodologies and in monitoring the progress of students in the alphabetic writing system process acquisition.

Keywords: Literacy; Orality; Reading and Writing

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 1 FIGURA 1.....	58
ILUSTRAÇÃO 2 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 1 FIGURA 2.....	58
ILUSTRAÇÃO 3 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 2 FIGURA 1.....	59
ILUSTRAÇÃO 4 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 2 FIGURA 2.....	59
ILUSTRAÇÃO 5 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 3 FIGURA 1.....	60
ILUSTRAÇÃO 6 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 3 FIGURA 2.....	60
ILUSTRAÇÃO 7 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 4 FIGURA 1.....	61
ILUSTRAÇÃO 8 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 4 FIGURA 2.....	61
ILUSTRAÇÃO 9 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 5 FIGURA 1.....	62
ILUSTRAÇÃO 10 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 5 FIGURA 2.....	62
ILUSTRAÇÃO 11 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 6 FIGURA 1.....	63
ILUSTRAÇÃO 12 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 6 FIGURA 2.....	63
ILUSTRAÇÃO 13 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 7 FIGURA 1.....	64
ILUSTRAÇÃO 14 – PROJETO-PILOTO – ALUNO 7 FIGURA 2.....	64
ILUSTRAÇÃO 15 - ATIVIDADES DE ESCRITO DE PALAVRAS QUE INICIAVAM COM A LETRA “E”	77
ILUSTRAÇÃO 16 - CARTELAS DE BINGO.....	79
ILUSTRAÇÃO 17 - ATIVIDADE DE REGISTRO SOBRE AS PALAVRAS SORTEADAS NO BINGO	79
ILUSTRAÇÃO 18 – ATIVIDADE DE ESCRITA E REPRESENTAÇÃO POR MEIO DE DESENHO DO JOGO DOS DADOS.....	80
ILUSTRAÇÃO 19 – FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM OS DADOS.....	81
ILUSTRAÇÃO 20 – CARTINHAS COM TAREFAS DESIGNADAS ÀS CRIANÇAS QUE JOGASSEM O DADO COM O SINAL “?”	82
ILUSTRAÇÃO 21- MATERIAIS UTILIZADOS PARA INCENTIVAR ÀS FAMÍLIAS A LEREM.....	85
ILUSTRAÇÃO 22 – JOGO VARAL ALFABÉTICO	85
ILUSTRAÇÃO 23 – REGISTRO DA ATIVIDADE DO JOGO VARAL ALFABÉTICO.....	87
ILUSTRAÇÃO 24 – ATIVIDADE DE REGISTRO – ALFABETO MÓVEL.....	89
ILUSTRAÇÃO 25 – DESCOBRINDO AS PALAVRAS	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ATIVIDADES APLICADAS NO PROJETO-PILOTO.....	55
QUADRO 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O LIVRO “O REI BIGODEIRA E A SUA BANHEIRA”	57
QUADRO 3 - NÍVEIS DE ESCRITA DOS ALUNOS NO PROJETO-PILOTO	65
QUADRO 4 – AULA 1 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	75
QUADRO 5 – AULA 2 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	76
QUADRO 6 – AULA 3 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	78
QUADRO 7 – AULA 4 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	80
QUADRO 8 – AULA 5 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	84
QUADRO 9 – AULA 6 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	86
QUADRO 10 – AULA 7– ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.....	88
QUADRO 1 – TRANSCRIÇÃO 1.....	94
QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO 2.....	98
QUADRO 13 – TRANSCRIÇÃO 3.....	99
QUADRO 14 – TRANSCRIÇÃO 4.....	101
QUADRO 15 – TRANSCRIÇÃO 5.....	102
QUADRO 16 – TRANSCRIÇÃO 6.....	103
QUADRO 17 – TRANSCRIÇÃO 7.....	105
QUADRO 18 – TRANSCRIÇÃO 8.....	106
QUADRO 19 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO ESCREVER É DIFERENTE DE DESENHAR.....	115
QUADRO 20 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO COM HIPÓTESE QUANTITATIVA	116

QUADRO 21 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL SILÁBICO SEM VALOR SONORO	116
QUADRO 22 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL SILÁBICO COM VALOR SONORO	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FREQUENTARAM CRECHE OU PRÉ- ESCOLA ANTES DE INGRESSAREM NO 1º ANO	68
GRÁFICO 2- FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS	70
GRÁFICO 3 – ALGUM FAMILIAR LÊ OU CONTA HISTÓRIAS	95
GRÁFICO 4 – LEMBRANÇA DE HISTÓRIAS INFANTIS	96
GRÁFICO 5 – POSSUI OU NÃO LIVROS INFANTIS	97
GRÁFICO 6 – AVANÇOS DOS ALUNOS	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	15
1.2 HIPÓTESES.....	16
1.3 OBJETIVO GERAL	16
1.3.1 Objetivos Específicos	17
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	18
2.1 Breve trajetória da história da educação	18
2.2 Teoria da Psicogênese da Língua Escrita e sua influência no Brasil	23
2.2.1 Principais contribuições da teoria da Psicogênese da Língua Escrita para o Brasil	24
2.2.2 Desenho e a leitura	27
2.2.3 A leitura sem desenho.....	28
2.2.4 Identificação de um momento de leitura.....	29
2.2.5 Evolução da escrita	30
2.2.6 O trabalho com o nome próprio.....	32
2.3 Processo de domínio da leitura e escrita.....	35
2.3.1 Oralidade.....	35
2.3.2 Escrita	40
2.3.3 Leitura	42
2.3.4 Ambiente alfabetizador.....	45
2.3.5 Ensino de nove anos do Ensino Fundamental	48
2.4 Levantamento de pesquisas nacionais relacionadas ao tema realizadas nos últimos cinco anos.....	49
3 PROJETO-PILOTO: APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PARA COMPREENSÃO DE COMO A CRIANÇA SE APROPRIA DA LÍNGUA ESCRITA.....	54

4 METODOLOGIA	67
4.1 Participantes.....	68
4.2 Coleta de dados	70
4.3 Método de análise	72
5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ATIVIDADES SEQUENCIADAS ENVOLVENDO A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA NA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	74
5.1 Uma proposta de estímulo à leitura: alunos e seus familiares	89
6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS DURANTE A INTERVENÇÃO DAS ATIVIDADES SEQUENCIADAS EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	93
6.1 Análise das atividades.....	97
6.2 O caminho da construção da escrita alfabética.....	107
6.3 Micro-análise do desenvolvimento dos participantes	109
6.4 Discussão dos dados	119
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	127
ANEXOS	131
Apêndices	134

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de diversas inquietações pessoais e profissionais. Minha caminhada profissional ligada à educação iniciou muito antes de eu entrar no Ensino Superior. Desde os 11 anos de idade fui incentivada e orientada a ministrar aulas de educação cristã para crianças menores na igreja que frequento. O interesse pelas interfaces da educação me influenciou a estudar Pedagogia e aprender mais sobre todos os elementos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem.

Desde o início do curso de Pedagogia tive a oportunidade de atuar com a educação infantil na escola privada. Aprofundei-me nas especificidades desse nível de ensino, e do desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança de 0 a 4 anos.

Em meio à busca de desafios e compreensão a respeito da alfabetização, assumi uma turma de 1º ano, na rede Municipal de Curitiba. Inicialmente receosa, passei de forma gradativa a compreender a proposta da escola pública e seu currículo, e me apropriei das práticas pedagógicas dessa etapa de ensino.

A Prefeitura Municipal de Curitiba oferta muitos cursos para a formação continuada dos professores. Considerando que a formação acadêmica do professor não garante o conhecimento e experiência necessária para tornar-se alfabetizador, muitos desses cursos oferecidos auxiliaram significativamente a minha prática como alfabetizadora, visto que eu estava apenas em início de carreira.

Ao deparar-me com inúmeras dificuldades enfrentadas pela criança para compreender o sistema de escrita alfabética e os desafios do professor de como ensiná-la, busquei maior compreensão teórica a respeito do tema. A maior motivação da pesquisa é ter plena convicção de que por meio dela, das leituras realizadas, das trocas de experiências e da análise de resultados, avançarei na reflexão e atuação na prática docente, no conhecimento teórico, na compreensão de como a criança de fato se apropria da leitura e escrita, e na contribuição para a qualidade de ensino da rede pública de Curitiba.

Para obtermos respostas transparentes e coerentes a respeito do desafio em alfabetizar com êxito é primordial considerarmos informações e dados que revelam a gravidade da nossa realidade educacional.

Muitas pesquisas quanto à aquisição da leitura e escrita por parte da criança têm sido realizadas no Brasil. Morais (2012) aponta dados do IBGE, com a seguinte percepção histórica da alfabetização: somente a partir das primeiras décadas do século XX (meados de 1900) é que as crianças tiveram o direito ao acesso à escola pública. Em 1940, 64,9% da população de jovens e adultos era analfabetas; em 1970 esse número diminuiu para 33,6%; já no ano de 2000 eram 13,6%; e em 2010, 9,6% da população acima de 15 anos era analfabeta. Esses são dados alarmantes, os quais revelam a grande fragilidade no processo de alfabetização na escola e estratégias eficazes das políticas públicas no país.

A partir dessas informações, Morais (2012) questiona que deve haver ações por parte do sistema educacional do país, contudo, acredita que em conjunto os professores possuem um papel fundamental: de refletirem constantemente sobre as metodologias de alfabetização utilizadas em sala de aula. Afirma, ainda, que não há um manual a seguir para alfabetizar, posto que os métodos utilizados para alfabetização precisam ser criteriosamente planejados, pensados e organizados de acordo com cada turma. Estudos e reflexões mais aprofundadas sobre esse assunto serão vistos no decorrer deste trabalho.

Outro fator que influenciou muito na escolha do objeto da pesquisa foi a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a inclusão de crianças com seis anos, que foi instituída pela Lei nº. 11.274, no dia 06 de fevereiro de 2006. Tal mudança gerou uma série de discussões nas escolas e dúvidas entre os pais. De acordo com Kramer (2006), uma grande preocupação perdurou em garantir o direito de estas crianças serem alfabetizadas, de maneira lúdica e não fechadas em uma sala de aula pelo simples fato de terem ingressado na escola um ano antes. Este longo debate nos faz refletir até que ponto a educação dos meninos e meninas tem sido garantido em nossas escolas com qualidade? Nossos professores conhecem a demanda da nova faixa etária atendida ou o trabalho desenvolvido anteriormente acaba sendo repassado aos pequenos que chegam ao 1º ano?

Simultaneamente, Cagliari (2002) defende que a criança que tem 5 anos e ingressa no 1º ano do ensino fundamental é capaz de ser alfabetizada:

Aos cinco anos uma criança está mais do que pronta para ser alfabetizada, basta o professor desenvolver um trabalho correto de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Nessa idade, ela já conheceu e aprendeu muita coisa da vida, do mundo e até da história, já testou sua participação

na sociedade, seu relacionamento com pessoas diferentes (CAGLIARI, 2002, p.106)

Para tanto, é preciso que o professor veja a criança como sendo capaz, respeitando suas limitações e buscando atender suas necessidades. Alfabetizar para Cagliari (1994) exige que “[...] para ensinar alguém a ler e escrever, é preciso conhecer profundamente o funcionamento da escrita e da decifração e como a escrita e a fala se relacionam” (CAGLIARI, 1994, p. 130).

Considerando as diferentes possibilidades de maturidade, conhecimentos e níveis de desenvolvimento de cada criança, é possível termos bons resultados sim nas turmas de 1º anos. Mas, ao que se parece não é isto que muitas pesquisas tem demonstrado. Grande maioria dos alunos tem finalizado as turmas de 1º ano do Ensino Fundamental não dominando o sistema de escrita alfabética. Então, podemos nos perguntar: tal situação é por conta das dificuldades de aquisição do sistema de escrita por parte do aluno ou falta do devido preparo e formação continuada dos professores?

A partir disso, esta pesquisa vem confrontar tal realidade a fim de compreender a história da alfabetização e os debates realizados a respeito dos métodos alfabetizadores, assim a pesquisadora buscará apropriar-se da teoria da psicogênese da leitura e escrita, para então propor atividades sequenciadas que considerem as vivências e as experiências das crianças, estimulando a oralidade, a leitura e a escrita, para coletar posteriormente possíveis resultados.

A atual pesquisa deseja contribuir significativamente para a educação pública de Curitiba. A partir das análises dos resultados será possível identificar alguns aspectos que influenciam diretamente no domínio da leitura e da escrita das crianças do 1º ano.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

A formação continuada dos professores alfabetizadores promovida pelo PNAIC teve início em 2013, quando tratou da alfabetização em Língua Portuguesa. Em 2014 a formação se deu na área de Matemática, e em 2015 está previsto para abranger outras áreas de conhecimento. Dessa forma, um curso de formação

continuada de professores com tão pouco tempo de duração pode não ter ainda sedimentado conhecimentos nos docentes, para garantir ganhos de aprendizagem aos alunos. Para uma área de conhecimento tão complexa como a aquisição da linguagem escrita, outras ações se fazem necessárias para que tal conhecimento dê frutos, tais como: suporte pedagógico nas escolas, formação de grupos de estudos e planejamentos, elaboração de diagnósticos do desenvolvimento dos alunos como subsídio principal para a organização das atividades em sala de aula, entre outros.

Considerando essa situação, o presente trabalho propõe-se a 1) realizar um diagnóstico do estado inicial dos alunos ao adentrarem em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba, 2) realizar atividades de leitura e escrita com esses alunos dentro de uma metodologia de “atividades sequenciadas”, organizadas a partir dos níveis de construção de escrita, evidenciados pelos alunos no diagnóstico inicial e, 3) acompanhar o desenvolvimento e a progressão dos alunos ao longo do decorrer das atividades propostas.

Procurar-se-á responder a seguinte questão: Como se dá o avanço das crianças na conquista da oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita alfabética em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental?

1.2 HIPÓTESES

As hipóteses levantadas para esta pesquisa são:

A linguagem oral não tem sido estimulada em sala de aula

As famílias não têm incentivado a leitura com seus filhos

As crianças que frequentam a educação infantil trazem um repertório de histórias infantis

As crianças na grande maioria egressam no Ensino Fundamental no nível de escrita pré-silábico.

1.3 OBJETIVO GERAL

Considerando a alfabetização como um direito do cidadão, esta pesquisa buscará: compreender como se dá o avanço das crianças na conquista da oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita alfabética, no início do ano letivo de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental.

1.3.1 Objetivos Específicos

a) Analisar o nível de escrita e de desenvolvimento da oralidade dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental, para compreender a trajetória inicial do processo de alfabetização;

b) Elaborar, aplicar e avaliar uma proposta de atividades de leitura e escrita com alunos de 1º ano do ensino Fundamental para verificar sua evolução, considerando os diferentes níveis de partida, por meio da micro-análise do processo de desenvolvimento dos alunos no domínio da leitura e da escrita;

c) Experimentar e identificar metodologias mais adequadas a serem aplicadas no processo inicial de alfabetização.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 BREVE TRAJETÓRIA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

A educação tem uma função social muito marcante dentro da sociedade. Viver em comunidade, adaptar-se e participar de discussões sobre algo permitem que o indivíduo seja reconhecido como sujeito pertencente a essa sociedade.

A caminhada da educação vem de muitos anos. Desde o modo de organização das famílias, religiões, classes e culturas, a educação tornou-se imprescindível para o sujeito desenvolver-se. Contudo, para sistematizar o conhecimento, de maneira uniforme e organizada, a escola surge como uma instituição planejada para instruir, orientar, ensinar e formar intelectuais ou homens de saber. No decorrer da história da educação, o grande objetivo da escola passa, além desses pontos, também, a se responsabilizar pelo desenvolvimento social, cognitivo e moral da criança. Para tanto, estudiosos da área educacional e psicológica têm investido nas pesquisas sobre o comportamento da criança e as habilidades necessárias para aprender.

Para compreender os pressupostos do objeto de pesquisa é fundamental resgatarmos a história da educação e analisarmos com olhar crítico essa trajetória, objetivando possibilitar maior entendimento por parte da equipe pedagógica escolar no que diz respeito ao processo de domínio da leitura e escrita nos anos iniciais.

Cagliari (1998) afirma que quando a escrita foi inventada as regras da alfabetização também foram elaboradas. O autor trata, na sequência, de uma história fantasiosa do surgimento da escrita. Na Antiguidade a leitura e a escrita tinham como principal função a comunicação com o outro por meio de uma mensagem. Desde a época dos homens das cavernas, os homens retratavam seus desejos por meio de desenhos de figuras, pessoas e objetos. Ao perceberem que outros homens questionavam seus significados, passaram a verificar como poderiam ler e interpretar o que haviam feito. A partir daí, a humanidade passa a compreender que, para representar um objeto ou pessoa, poderia desenhar e, ao querer se referir a uma palavra, poderia escrever.

Em contrapartida aos fatos relatados, estudos históricos apontam que o surgimento da escrita iniciou-se com homens que trabalhavam com animais, ao

sentirem a necessidade de contá-los para organizá-los em seus pastos. Passavam, assim, a registrar as quantidades com marcas em ossos ou cajados. Ao utilizarem esse recurso nas compras e vendas, perceberam que precisavam criar outros símbolos para ampliar os registros e a comunicação. Então, criaram símbolos para representar os sons da fala, como as sílabas.

Cagliari (1998) relata que, na Antiguidade (de 4.000 a.C e 3.500 a.C), o processo de alfabetização tinha como base aprender a ler algo já escrito, e depois copiar. O processo iniciou-se com palavras e, posteriormente, utilizou-se de textos para que, então, o homem pudesse sozinho escrever suas próprias produções. Nesse momento histórico interessava-se aprender a ler para ajudar no comércio ou compreensão de obras religiosas, visto que a escrita era considerada uma consequência.

Os povos semitas formaram seu sistema de escrita com palavras que iniciavam com consoantes. Para representá-las graficamente utilizavam hieróglifos egípcios os quais fossem semelhantes aos significados das palavras escolhidas. Posteriormente, passaram a considerar o som inicial do nome das letras, que seria o som ao qual a letra representava. Para alfabetizar-se nesse sistema bastava memorizar a lista de palavras escolhidas.

Os gregos optaram em ampliar não uma lista de palavras com somente consoantes, mas também com vogais. Nessa forma de alfabetizar, a ortografia estabeleceu a forma de escrita das palavras, atentando-se à fala e ao valor fonético das letras. Um grande diferencial do sistema adotado pelos gregos era a utilização do alfabeto, o qual foi adotado posteriormente também pelos romanos.

Os romanos assimilaram as formas de escrita citadas anteriormente, porém, modificando e acrescentando ainda mais o conceito e a forma no processo de alfabetização. Passaram a ter o nome da letra com apenas o som dela mesma, dando sentido ao significado de alfa, beta, gama, delta, entre outros, como a, bê, cê, dê etc.

Na Idade Média (séculos V e XV), a quantidade de crianças enviadas às escolas era pequena, uma vez que aqueles que sabiam ler e escrever ensinavam aqueles que não sabiam. Familiares ou pessoas eram contratados para ensinar as crianças em suas próprias casas; mostravam a elas o valor fonético das letras, sua ortografia e variações da ortografia. Assim, o aprendiz memorizava o nome das letras e ia decifrando a escrita e sistematizando com os valores das letras.

Diante dessas variações e contribuições de cada povo, Cagliari (1998) reflete a importância de considerarmos e validarmos o surgimento da variação *letra maiúscula e minúscula*. E, ainda, ao aluno, interpretar o som da letra e escrevê-la corretamente de acordo com a variação linguística.

Cagliari (1998) dá continuidade à história da alfabetização com o período do Renascimento (séculos XV e XVI), que promove um grande avanço das leituras coletivas para as individuais. Surge, então, a necessidade de escrever livros em línguas nativas de uma localidade, e não mais só no latim. Aparecem, com isso, as primeiras obras de alfabetização nesse período:

Jan Hus (1374-1415) propôs um conjunto de frases religiosas, iniciadas com cada letra do alfabeto, respeitando a ordem alfabética. Valentim Ickelsamer (1527) continua e acrescenta uma lista de sílabas simples. Jan Amos Komensky, conhecido como Comênio (1592-1670), publicou uma obra com lições que tinham gravuras para auxiliar as crianças na leitura.

Para São João Batista de La Salle (1702) as escolas tinham um caráter cristão e as lições propunham dividir o grupo de crianças em três partes: os iniciantes, para aprender a “tábua do alfabeto”; o segundo grupo, “tábua das sílabas” e; o terceiro grupo, o silabário. De acordo com o avanço da criança, aprenderia a ler, então, para assuntos religiosos, e para escrever para a sociedade.

Até que, na Revolução Francesa (1789-1799), a alfabetização passou a ser matéria escolar para as crianças ricas, membros da burguesia. As cartilhas precisaram ser modificadas e reformuladas, e passaram a ser organizadas de tal forma a acompanhar o calendário escolar. As lições foram divididas em assuntos, e o ensino silábico do bá-bé-bí-bó-bú passa a nortear os livros de alfabetização.

Já no Brasil, em meados de 1500, com a chegada dos portugueses, houve a necessidade de construir cidades para receber as famílias burguesas vindas de Portugal. Nesse momento foram construídas pequenas escolas ainda muito desorganizadas. A escola era direcionada para os filhos dos portugueses os quais eram ensinados pelos padres jesuítas. Ali aprenderiam as primeiras letras e religião. Simultaneamente, alguns indígenas já estavam sendo catequizados pelos jesuítas e adentravam também nas escolas.

Com o passar dos anos, houve a necessidade de ampliação das construções dos imóveis e das escolas e, para isso acontecer, os portugueses trouxeram mão de obra africana escravizada — contudo, as crianças africanas não

poderiam frequentar as escolas. Algumas dessas aprendiam com seus pais, por meio de lendas, histórias e danças. A aprendizagem e as reflexões ocorriam com o movimento do corpo, ao jogarem uma dança muito conhecida pelos brasileiros: a capoeira.

Até 1800 as escolas que existiam no Brasil eram em casas simples, em fazendas e lugares desapropriados. As crianças mais ricas tinham o privilégio de estudarem com professores particulares, chamados de tutores. Porém, a grande maioria das crianças menos favorecidas continuou durante muito tempo longe das escolas. Além disso, as escolas públicas tinham professores eleitos pela comunidade, com baixos salários, que os faziam abandonar as salas de aula.

Soares (1986) comenta que o discurso em favor da educação popular e da democratização da escola pública como "um direito de todos" é antigo, e faz parte dos discursos políticos há mais de um século, sem se transformarem em práticas sociais. A autora aponta que esse tema esteve presente nos discursos de Rui Barbosa em 1822, quando da Proclamação da República, e apareceu também entre os governos dos regimes autoritários e antidemocráticos dos períodos de 1937 a 1947, e nos de 1964 a 1985.

Entre 1800 e 1900, ocorreram diversas construções voltadas à educação brasileira, embora ainda não tivesse sido estruturado um sistema educacional, e a educação não fosse uma prioridade governamental.

No entanto, gradativamente, instituições educacionais surgiram — escolas e universidades tomavam espaço e ofertavam maiores oportunidades de instrução. Todavia, a escola pública nos anos 80 do século XX ainda não era para todos, porque, conforme dados do censo de 1980, apenas 64,7% da população de 7 a 14 anos estava matriculada no ensino de 1º grau.

Ainda assim, a autora aponta que havia um outro fator excludente que dificultava o acesso e a permanência dos alunos na escola. Segundo as estatísticas da época, a repetência e a evasão faziam com que de cada 1.000 crianças que iniciavam a primeira série menos da metade chegasse à segunda, menos de um terço conseguia atingir a quarta série e menos de um quinto concluía o 1º grau. Assim, defende Soares:

[...] o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escolas para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo. As altas taxas de repetência e evasão mostram que os que conseguem entrar na

escola, nela não conseguem aprender, ou não conseguem ficar (SOARES, 1986, p.9).

Os resultados negativos dessa atuação passaram a assombrar o poder público e a academia pelo alto índice de reprovações ocorridas nos anos sessenta, setenta e oitenta do século XX, que chegaram a atingir mais de cinquenta por cento dos alunos das turmas de primeiro ano, como informa Soares (1986).

Mortatti (2000) retrata estudos evidentes do processo de metodização do ensino da leitura no Brasil e seus enfrentamentos no âmbito educacional. Na segunda metade do século XIX, com salas adaptadas e alunos de todas as idades eram ofertadas as “Cartas ABC”.

Em 1876, em Portugal, foi elaborado um novo material chamado “Cartilha Maternal” por João de Deus. Logo, em 1880, se deu o método da palavração, consistindo no ensino da leitura pela palavra, enfatizando o ensino dos fonemas.

A cartilha “Caminho Suave”, de autoria de Branca Alves de Lima, que empregava o método silábico, continuou sendo o livro mais vendido no Brasil até final dos anos 90 do século XX. A concepção de alfabetização desse método era de que essa aprendizagem era a aquisição de uma técnica de codificação e decodificação que se aprendia por treinamento e repetição. Para desempenhar tal função não se exigia muita formação dos professores.

A escola no Brasil até então, já era vista pela sociedade e governantes com um olhar mais crítico quanto a sua estrutura e organização. No entanto, os estudos em relação à alfabetização dos alunos precisavam ser intensificados e aprofundados.

No final dos anos 80 do século XX, contribuições científicas mais significativas foram trazidas para o Brasil influenciadas pela teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada pelas pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. As pesquisas realizadas por elas trouxeram ao Brasil um novo olhar e oportunidade para a escola brasileira compreender melhor como se dá a aquisição da linguagem e o domínio da leitura e escrita. Embora o campo da alfabetização tenha sido revolucionado pelo mundo afora, por esses novos conhecimentos, no Brasil as mudanças não foram tão grandes. Isso porque a aplicação da teoria da psicogênese da língua escrita demandava maior formação dos professores, uma vez que não se tratava de um novo método de ensino a ser aplicado, mas sim de uma nova concepção de alfabetização.

O desenvolvimento de uma metodologia de ensino que se fundamentasse na psicogênese da língua escrita ainda não havia sido elaborado, e os professores brasileiros interpretaram mal a pesquisa de Ferreiro acreditando que se as crianças tinham de que construir seu conhecimento, elas poderiam ser deixadas brincando, sem receber uma intervenção docente. Ao final de alguns anos, o *Método Construtivista*, como ficou conhecido o trabalho de Ferreiro e Teberosky no Brasil, acabou sendo acusado pelo não aprendizado da leitura e escrita por parte das crianças brasileiras. Na realidade, os normalistas, maioria dos professores alfabetizadores nos anos 80 e 90 do século XX, é que não tinham a formação necessária para implantar a nova concepção de aprendizagem da leitura e da escrita.

Como afirma Mortatti (2000), por volta de 1934, enquanto defensores de métodos analíticos e métodos sintéticos debatiam a respeito das suas diferenças, M. B. Lourenço Filho contribuiu com a educação naquele momento com o olhar psicológico e pedagógico com o seu livro chamado: *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*. Material elaborado com objetivo de auxiliar na identificação dos níveis de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita das crianças.

2.2 TEORIA DA PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA E SUA INFLUÊNCIA NO BRASIL

No Brasil, há décadas estudiosos vêm se dedicando à incansáveis pesquisas e espaços de debates sobre temas diversos a respeito da educação básica. Muitos desses estudos têm como objetos de pesquisa a alfabetização e o letramento. Em relação a esses vieses da educação, buscam identificar fatores que possam explicar tamanho fracasso escolar ao nos depararmos com altos índices de analfabetismo no país.

Nos estudos realizados a respeito da história da alfabetização, constata-se que ainda são utilizados diferentes métodos os quais guiam a prática dos professores alfabetizadores. Segundo Morais (2012), todos os métodos são norteados por uma teoria. Os métodos tradicionais têm como teoria uma visão empirista, baseada em uma prática de repetição e cópia, a qual considera o aluno

como um indivíduo *tábua-rasa*. Contudo, outras práticas pedagógicas permeiam a prática alfabetizadora que valoriza o aluno como um indivíduo que é capaz de realizar descobertas e construir novos conceitos. Explanaremos sobre essa concepção no decorrer deste capítulo.

No final da década de 1980, ao recebermos a significativa contribuição das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, muitas redes públicas trataram de adotar a teoria como se ela fosse a salvação. No entanto, como já foi dito, não se tratava de um novo método de alfabetização, e sim de uma teoria da psicogênese da língua escrita, a qual defendia ser necessário conhecer os processos cognitivos fundamentais para o aprendiz apropriar-se da leitura e escrita, e a capacidade da criança construir seus conhecimentos – contando com a mediação dos recursos do contexto e dos usuários do sistema de escrita: pais, professores, irmãos mais velhos, colegas, entre outros.

2.2.1 Principais contribuições da teoria da Psicogênese da Língua Escrita para o Brasil

A seguir, serão descritas as principais contribuições e influências dessa teoria na história da alfabetização.

De acordo com Ferreiro (1999), uma das grandes discussões na aprendizagem da leitura e escrita é a busca pela descoberta do melhor método de ensino. No entanto, ela defende que o professor alfabetizador deve se preocupar com o como ensinar, e principalmente buscar compreender como seu aluno aprende, para então tomar decisões sobre como ensinar.

Primeiramente, é fundamental que o professor saiba diferenciar a composição dos métodos sintéticos e dos métodos analíticos, embora todos eles indistintamente, no dizer de Ferreiro (1999), façam parte do grande arsenal de invenções de cunho behaviorista empregados na alfabetização tradicional. Os métodos sintéticos veem a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo mecânico. A leitura é considerada um ato de decodificar a transcrição gráfica. Leva à relação entre a oralidade e a escrita, entre o som e a grafia. Assim, a leitura ocorrerá partindo dos fonemas, de maneira isolada, sendo apresentada ao aluno uma sílaba, acreditando-se que desta maneira não irá confundi-lo. Ao memorizar e se apropriar

dessa sílaba, passa-se para outra. Esse método não leva o aprendiz a refletir sobre o que está escrevendo ou lendo; as cartilhas são um bom exemplo para visualizarmos o objetivo principal, o qual é apresentar gradativamente sílabas simples, propondo atividades de memorização. Porém, as sílabas com ortografia irregulares, que estão presentes em muitas palavras da nossa língua, são apresentadas e exploradas, com menor frequência no início da apropriação do sistema de escrita ocasionando uma fragilidade na aquisição da leitura.

Os métodos analíticos consideram a leitura como uma ação global. O aprendiz reconhece as palavras e frases, mas a reflexão sobre a composição dessas palavras ocorre posteriormente. Diferentemente dos métodos sintéticos os quais valorizam a percepção auditiva, os métodos analíticos defendem a questão visual. O aprendiz deve perceber as relações existentes entre a leitura e a escrita e para então compreender de fato o sistema de escrita alfabética.

A teoria da psicogênese da escrita é pautada em vários aspectos descritos por Ferreiro (1999) em sua obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Essa perspectiva busca trazer a reflexão necessária a respeito de como a criança aprende e qual é o mecanismo que ela utiliza no processo de leitura e escrita, a partir da formulação de hipóteses. Para tanto, foram realizadas experiências na Argentina com crianças no início do ano letivo de uma turma de 1ª série do primário, composta por 28 a 30 alunos durante o ano letivo, e pertencentes a uma classe econômica baixa.

A autora defende que a criança já busca compreender o mundo escrito muito antes de aprender a ler. A função social da escrita está tão presente no cotidiano das pessoas que as crianças vão gradativamente compreendendo que há um valor na escrita. Por isso, mesmo não sabendo ler a criança já reconhece algumas características de uma palavra escrita. De acordo com Ferreiro (1999), seguem algumas características identificadas em suas experiências como essenciais e indispensáveis para que se inicie o processo de domínio da escrita:

1. Características fundamentais:

a) Quantidade de letras: a proposta foi mostrar cartões com diversas palavras, com diferentes quantidades de letras, escritas com letra maiúscula e outras em cursiva. As crianças foram questionadas se todas aquelas palavras poderiam ser lidas. Foi observado o critério utilizado por cada uma para dar a resposta. Muitas classificaram que poderiam ser lidas as palavras que tinham mais letras. Mesmo que as crianças nomeassem as letras de “palavras”, “coisas”,

“números”, mostraram que a leitura de algo está associada à quantidade de letras que possui. Algumas crianças relataram que se a letra estiver sozinha não é possível ler.

b) Variedade de letras: as mesmas crianças foram indagadas ao receberem cartões com uma sequência de letras repetidas e outro cartão com uma palavra escrita, que “serviam para ler”. A grande maioria apontou somente a palavra correta. A letra m foi mostrada em letra maiúscula e minúscula de forma proposital, (M, m), imaginando que poderiam querer assemelhar as letras a algum desenho. Mas, não. Ou seja, desde muito pequenas já começam a estabelecer distinções entre a escrita e o desenho.

2. Diferenciação entre letras e números:

a) Desenho e texto: ao receberem um livro de histórias, as crianças foram questionadas sobre o que poderia ser lido. A grande maioria respondeu que as imagens são para olhar e o texto é para ler, porque tem letras. Porém, na variação de perguntas, muitas crianças tratavam das letras chamando-as de números. Ao analisar diversas falas das crianças, a autora constatou que a utilização desse termo “contar” uma história é o mesmo ou não que “contar” números.

b) Reconhecimento de letras e nomeação: esse aspecto pode ser subdividido em níveis de compreensão. Primeiramente, o reconhecimento de apenas uma ou duas letras, podendo ser a do seu próprio nome; em segundo, o reconhecimento de um número maior de letras, das quais a grande maioria utiliza sem significado, iniciando algumas relações, como a letra inicial de um personagem favorito de desenho animado; em terceiro nível, o reconhecimento de ao menos três vogais, as nomeando corretamente pelo som que produzem, e algumas consoantes; em quarto nível, a identificação de todas as vogais e algumas consoantes; e por fim, no quinto nível, o reconhecimento de todas as letras do alfabeto, nomeando-as com valor sonoro.

3. Reconhecimento dos sinais de pontuação:

Ao lermos ou escrevermos uma frase, de acordo com as normas gramaticais, é fundamental que sejam utilizados sinais de pontuação que exercem diferentes funções. Os estudos de Ferreiro (1999) apontam que inicialmente não se dedicavam a observar esse aspecto da escrita. Todavia, surpreendeu-se ao observar que, como os demais aspectos descritos anteriormente, há níveis de reconhecimento e utilização dos sinais de pontuação por parte das crianças

pequenas. Há crianças que inicialmente não percebem diferença alguma entre sinais de pontuação e letras; como segundo nível, considerou-se quando a criança reconhece os sinais que possuem “pontos”, como ponto final, dois pontos e reticências; em terceiro, identificam alguns sinais, como se fossem letras e, outras diziam que não sabiam o que era; em quarto, já distinguem a diferença, mas verbalizam que é “outra coisa” que fica junto a algumas letras; por último, quando a criança faz tentativas de utilização, buscando compreender como se emprega corretamente esses componentes da escrita.

4. Direção da escrita:

A compreensão da orientação da leitura e escrita correta é fundamental para o processo inicial da alfabetização. Se ocorre de cima para baixo ou da esquerda para direita, é preciso verbalizar e mostrar às crianças. Pequenas e, ao mesmo tempo perigosas, as confusões a respeito da direção da leitura e escrita podem ocasionar em maus resultados da leitura e interpretação de qualquer texto. Não há melhor forma, diz a autora, de estimular essa percepção de a criança visualizar atos de leitura do que enfatizar e mostrar a orientação espacial correta.

2.2.2 Desenho e a leitura

Na teoria da psicogênese da escrita, Ferreiro (1999) afirma as relações que a criança estabelece com o desenho e a escrita. Considerou em uma perspectiva piagetiana que ao desenhar a criança mostra graficamente o seu pensamento sobre algo. O desenho em suas diversas funções permite representar um lugar, objeto, paisagens, sem regras. Já a escrita é o significante, possuindo regras a serem seguidas.

Com objetivo de analisar o nível de correspondência da criança entre o desenho e a escrita, observaram-se diversas hipóteses de crianças ao receberem imagens acompanhadas de uma palavra ou frase escrita, com variações na escrita do texto da seguinte forma: nome total do objeto; nome de uma parte do objeto; e/ou a descrição da ação que mostra a imagem. Assim, possibilitou-se a averiguação de se a criança lia decifrando o texto, ou se de fato estava lendo o que estava escrito. Ao decifrar a escrita que está abaixo do desenho, a criança pode seguir duas pistas: ou pela quantidade de letras da palavra ou frase, “lendo” apenas o que para ela é

coerente quanto ao “tamanho” da palavra; ou pela antecipação, tentando decifrar, vendo que sua hipótese não tem possibilidade de estar correta, e então dizendo que não sabe, a ponto de talvez responder que é preciso saber ler.

Por se tratar da gênese da escrita, as crianças primeiramente compreendem as imagens que podem ser lidas, e a escrita abaixo representa automaticamente o que está desenhado. A teoria indica esse comportamento para a grande maioria das crianças que estão nesse nível, ao considerarmos a vivência delas e experimentações com o hábito leitor. A forma como se pega um livro, a postura, a entonação de voz, o virar de uma página, e a importância da observação das imagens fazem com que a criança desde pequena levante essas hipóteses de leitura.

Ao tratarmos sobre a possível correspondência que a criança estabelece entre as palavras separadas em sílabas e a imagem, percebeu-se que quando a criança lê a silabação sem apontar corretamente para a sílaba lida ainda não está dominando a leitura, mas sim “leu” o que a imagem está representando.

Como último aspecto a respeito das relações que a criança faz entre o desenho e a escrita, tem-se que quando ela visualiza a imagem, busca ali um sentido pelo que está vendo e, ainda, “lê” o que está escrito, com palavras ou frases sem sentido. Já no próximo nível, a criança não busca sentido nem na imagem e nem na escrita, simplesmente fala letras isoladas. Mostra maior compreensão quando busca sentido real na imagem que visualiza, mas justifica sua “leitura” procurando mais elementos para a sua resposta. Todavia, ao ler corretamente, é imprescindível que identifiquemos se a criança de fato está lendo e compreendendo o sentido do que leu.

2.2.3 A leitura sem desenho

Em continuidade com as hipóteses levantadas pelas crianças, Ferreiro (1999) analisou as respostas das crianças diante de pequenas frases que não tinham nenhuma imagem representando-as.

Para nós adultos alfabetizados, ao escrevermos e lermos, habitualmente não refletimos sobre a estrutura que forma uma frase. Ao contrário disso, nos atentamos à coerência, à coesão e aos sinais de pontuação. Contudo, a teoria trata de um

elemento gráfico, fundamental para a leitura e escrita, que é o espaço em branco entre as palavras, os quais aparecem a cada palavra pronunciada ou escrita.

A autora constatou que a criança passa por um processo cognitivo até compreender a escrita alfabética. Por conta disso, a leitura de uma frase sem imagem torna-se ainda mais complexa. Ao organizarmos novamente uma sequência de níveis, primeiramente, crianças deduzem o que está escrito. Depois, passam a ler algumas palavras conhecidas sem considerar os artigos. Isso acontece porque a criança acredita que os artigos não são palavras e, para elas, uma ou duas letras não possibilita uma leitura, então, não leem e nem escrevem os artigos. Outro nível de compreensão é de quando, gradativamente, tornam-se capazes de identificar palavras presentes nos enunciados. Ao apresentar uma frase com sujeito, verbo, artigo e predicado, com espaços em branco corretamente, a grande maioria das crianças identifica, após diversos questionamentos, as palavras solicitadas. Ao serem juntadas as palavras da mesma frase, não respeitando os espaços em branco, as respostas foram:

- a) O significado da frase continua o mesmo.
- b) O significado da frase pode continuar o mesmo, mas é preciso modificar a ordem da leitura, da direita para a esquerda – mostrando que a criança a qual assim respondeu observou que ambas as frases possuem as mesmas letras.
- c) Há algo diferente, mas as crianças não sabem explicar o quê. Contudo, acreditam que o significado continua o mesmo.
- d) Significa outra coisa.
- e) “Não sei”, revelando que as crianças que deram essas respostas preferem não se antecipar e não elaboraram uma hipótese.
- f) Dedução rápida, e que mostra certeza de que a frase está escrita ao contrário.

2.2.4 Identificação de um momento de leitura

A escrita e a leitura estão constantemente presentes no cotidiano dos adultos: placas de trânsito, receitas de bolo, outdoors, placas de lojas, bulas de remédio, rótulos de produtos, bilhetes, cartas, boletos bancários, receitas médicas, temas de desenhos, filmes e novelas, entre outros. As crianças direta ou

indiretamente participam desses momentos, e mesmo que não seja intencionalmente observam os adultos realizando a leitura em pé, sentados, dirigindo, cozinhando, etc. O questionamento de Ferreiro (1999) estava voltado em verificar se a criança identifica o ato de leitura, e se estabelece relações do material utilizado para a leitura com a mensagem que o texto deseja passar.

Sem falar nada, em outro momento da pesquisa, a autora sentou-se, pegou um jornal e, com leitura silenciosa, olhava atentamente para o suporte e lia as notícias. Perguntou à criança o que ela estava fazendo e, em seguida, começou a folhear as páginas do jornal, lendo, por último, em voz alta– sempre realizando a mesma pergunta. Após obter variadas respostas, concluiu-se que: para muitas crianças, a leitura não pode ser realizada sem voz; outras afirmaram que é possível realizar a leitura sem voz, mas o ato de folhear não faz parte da leitura; e outros surpreendentemente responderam que sabiam que estava lendo mesmo silenciosamente, porque mexia os olhos de um lugar para o outro, mas se estivesse só vendo os desenhos, mexeria rapidamente os olhos de lugar. Quanto à leitura em voz alta, não houve questionamentos de que estava lendo. Ao serem questionados sobre o que estava sendo lido, diziam “letras”, um jornal, sem especificar corretamente a função desse material. Logo, demonstraram saber sobre atividades de leitura.

2.2.5 Evolução da escrita

Verificou-se anteriormente como se dá o desenvolvimento da criança quanto à leitura. Neste momento, busca-se compreender como se dá a escrita.

Desde muito pequenas crianças de 2 e 3 anos que frequentam a escola e/ou recebem estímulo de seus familiares já tem contato com atitudes leitoras, como já visto, mas também manuseiam lápis, giz de cera e papéis. Na brincadeira de utilizar esses materiais, as crianças iniciam os primeiros passos para o desenvolvimento como produtores de texto. As primeiras tentativas de escrita são representadas por rabiscos e traços, por vezes incompreensíveis. Os traços em sua grande maioria são desenhados em formato ondulado, lembrando a grafia da letra **m** em letra cursiva. Todavia, a facilidade de imitação da criança quanto à escrita do adulto não indica necessariamente que já a interpreta. Buscaremos compreender a evolução da

escrita, e em qual momento seus desenhos passam da representação simbólica para seu valor escrito.

Ferreiro (1999) afirma que nesta fase entra o papel do professor como mediador. Ele, como alfabetizador, tem uma grande responsabilidade de levar seu aluno a refletir diante dos seus conhecimentos construídos e elaborados. O professor deve se encarregar de aprender como a criança pensa a respeito da construção da escrita, para então poder ajudá-la a estruturar e sistematizar suas próprias hipóteses. De acordo com Ferreiro (1999, p.192) “No começo da interpretação da própria escrita, a criança pode acompanhar seus desenhos de outros sinais que representam seu próprio nome.”. As hipóteses levantadas pelas pesquisadoras foram organizadas em níveis:

Nível Pré-Silábico: A criança que se encontra nessa fase tem um longo caminho a percorrer, uma vez que ainda não estabeleceu a relação entre a linguagem falada e as variadas formas de representação. A criança não busca correspondência com o som. Segundo Ferreiro (1998, p.198) “torna-se claro que a dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e desenhar é apenas momentânea (...)”. Suas hipóteses estão relacionadas à quantidade de grafismo, podendo passar por alguns sub-níveis:

- 1) *Rabiscos ou pseudoletas*: expressa signos, que não são letras e nem números. Acredita que desenhos é a maneira como se escreve.
- 2) *Escrever é diferente de desenhar*: realiza em suas tentativas de escrita falsas letras e números, traçados que lembram esses signos, letras e números, e outros símbolos e grafismos.
- 3) *Hipótese quantitativa*: relaciona que uma palavra escrita deve ter no mínimo três letras.
- 4) *Hipótese qualitativa*: relaciona que uma palavra escrita deve ter no mínimo três letras, com a preocupação de ter a variedade de caracteres na sequência linear.
- 5) *Realismo Nominal*: relaciona a quantidade de letras da palavra ao tamanho real do objeto.

Nível Silábico: A criança passa a demonstrar a hipótese de compreensão de que a escrita representa a nossa fala. Para ela, um som produzido deve corresponder a uma letra escrita. Demonstra também maior interesse por momentos de leitura e escrita. Como diz Ferreiro:

a hipótese silábica é uma construção original das crianças que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto. Não somente pode coexistir com formas estáveis aprendidas globalmente (...), mas que pode aparecer quando ainda não tem letras escritas no sentido escrito (...) (FERREIRO,1999, p.213)

1) *Silábica sem valor sonoro*: ainda não faz relação do som com a grafia que utiliza. Na tentativa de escrita, utiliza uma letra para cada sílaba.

2) *Silábica com valor sonoro*: nas tentativas de escrita, já escreve a letra convencional para cada sílaba.

Nível Silábico – Alfabético: é um nível no qual se caracteriza o conflito entre a criança que está entre o silábico e o alfabético. A criança já diferencia letras de sílabas. Por vezes coloca letras a mais, e em outros momentos omite-as. Passa a perceber que nem sempre escrevemos como falamos. Nesse nível, demonstra maior interesse em aprender sílabas e palavras com maior nível ortográfico de dificuldade.

Nível Alfabético: A criança escreve empregando pelo menos duas letras para cada sílaba da palavra e, em geral, escreve como fala. Nessa fase tem facilidade para escrever palavras com duas sílabas, e dificuldades em identificar palavras que iniciem com vogais seguidas de consoantes. Nesse nível é bem característico que a criança já reconheça os sons de todas as letras. Em algumas situações escrevem as palavras de forma segmentada e, em outros momentos, emendada. Passa a escrever baseando-se na hipótese de as sílabas são unidades menores das palavras, as quais constituem as frases.

2.2.6 O trabalho com o nome próprio

Para que a criança domine o sistema de escrita alfabética é preciso que ela tenha uma série de habilidades cognitivas, culturais, emocionais e motoras adquiridas gradativamente. No entanto, muitas dessas habilidades, não consideradas durante anos, são conquistadas muito antes de iniciar o período escolar. É preciso levar em conta que antes da criança entrar na escola, independentemente do grupo social a qual pertence, possui conhecimentos e habilidades. Suas vivências, brincadeiras e meio social também ensinam.

Em contrapartida, Ferreiro e Teberosky (1999) defendem que nem sempre os diferentes grupos socioculturais têm as mesmas oportunidades no que diz respeito à interação com a escrita. Assim, as diferenças de oportunidades de interação afetam diretamente o ritmo de aprendizagem das crianças. Já Morais (2012), como estudioso brasileiro, reafirma que não se pode conformar-se com isso, cruzando os braços e deixando as crianças chegarem ao final do Ciclo I da rede pública sem estarem alfabetizadas. É essencial respeitar o ritmo de cada criança e, ao invés de excluir as crianças que lentamente se apropriam do Sistema de Escrita Alfabética, garanti-las o direito de serem alfabetizadas. Para isso, é preciso repensar o tipo de ensino e as práticas alfabetizadoras em sala de aula.

A partir de diversas leituras realizadas, o presente trabalho não propõe uma “receita pronta” ou o método adequado para alfabetizar, mas sim reflexões a partir de práticas alfabetizadoras que levem a criança a sentir-se integrada, desafiada e motivada. Como afirma Tunmer:

a busca do “melhor método” para ensinar a ler é fundamentalmente equivocada, na medida em que a abordagem mais efetiva a ser usada com qualquer criança depende, de modo crucial, dos conhecimentos, habilidades e experiências que a criança traz consigo para a tarefa de aprendizagem da leitura (TUNMER, 2013, p.124)

Considerando a vivência e as experiências da criança, como poderíamos unificar um só assunto para iniciarmos? E se, ao chegarem no 1º ano do ensino fundamental, algumas crianças tiverem frequentado a educação infantil e outras não, como trabalhar com essa heterogeneidade?

Essas questões já são muito discutidas e experimentadas por Ferreiro e Teberosky (1979) ao aplicarem diversas atividades com o nome próprio das crianças. Contudo, por que o nome próprio, e não o nome de animais, brinquedos, alimentos que muitas vezes possuem sílabas mais simples, já que os nomes próprios apresentam inúmeras variações? Esse pensamento restrito é o que fortalece o trabalho mecânico de repetição e memorização das cartilhas. Um trabalho sem reflexão, sem desafios e que, de certa forma, subestima a ampliação do vocabulário e o domínio das propriedades do sistema de escrita alfabética.

Atividades bem elaboradas e planejadas pelo professor em relação ao nome próprio das crianças podem apresentar surpreendentes resultados, como sugere a breve descrição a seguir referente às experiências e resultados obtidos na teoria da

psicogênese da leitura e da escrita. Segundo Ferreiro e Teberosky (1979) o nome próprio possui um significado único na vida de uma pessoa. Mesmo podendo coincidentemente ter o seu nome igual a alguém, durante a vida toda passamos a ser chamados por uma palavra falada, ou seja, a linguagem oral e que pode ser representada de forma notacional, pela escrita. Assim, o nome torna-se o primeiro modelo de escrita com significação para uma criança que está iniciando o processo de alfabetização.

As pesquisadoras iniciam suas descrições se voltando para um pequeno detalhe: quando a criança ingressa no ambiente escolar, habitualmente as famílias identificam os pertences dos filhos com o nome das crianças; por serem pequenas, ainda não conseguem cuidar e se responsabilizar por tudo que levam diariamente à escola, então, observou-se que desde o chamado antigo jardim de infância, as crianças já conseguiam identificar o seu nome, no casaco, no avental, na mochila entre outros objetos. Ou seja, uma das propriedades do sistema de escrita alfabética já começava a se desenvolver.

Constatou-se que, por conta dessa simples observação e vivência, muitas crianças já se arriscavam a escrever seus nomes corretamente, outras faltando letras e pouca quantidade não sabia. Isso, sem precisar de treinos exaustivos e de repetição da escrita do seu próprio nome. Em um primeiro nível, a criança pode reconhecer, em alguns momentos, a escrita do seu nome, mas é de forma gradativa que ela vai compreendendo que ao variarmos a posição de uma letra, mudará a palavra, e talvez o sentido. Isso não significa necessariamente que seja o nome de algum membro da sua família, como apontado por algumas crianças de 4 e 5 anos. No segundo nível, a criança sabe falar seu nome completo, não sabe escrevê-lo corretamente, ao utilizar letras móveis escolhe uma para cada nome e sobrenome, não necessariamente estabelecendo valores sonoros, e ao tentar ler percebe que o que está lendo não é o que está escrito. No terceiro nível, observou-se que a criança sabe a escrita do seu nome; por vezes sabe o sobrenome, mas, nesse momento, não se preocupa com ele. Dependendo da sílaba inicial do próprio nome, consegue escrevê-lo com mais facilidade ou não. Passa a preocupar-se mais em dar valor sonoro a cada sílaba, escrevendo hipóteses silábicas. Em um próximo nível, a criança já começa a colocar mais letras correspondentes ao seu nome, com a hipótese silábica juntamente com o início alfabético. Como o quinto nível, as pesquisadoras classificaram as crianças que identificam seu nome, leem e escrevem

corretamente. Logo, às vezes cometem erros ortográficos e começam a questionar sobre as variações na escrita de palavras.

De acordo com as observações de Ferreiro e Teberosky (1979), concluiu-se que ao utilizar as mesmas metodologias para todas as crianças os avanços foram mais lentos e não houve avanços rápidos na aprendizagem de nenhum indivíduo, pois todo o processo é conquistado e compreendido gradativamente.

As contribuições para o processo de ensinar e aprender nascidas da teoria são muito significativas. A partir dela, passou-se a compreender que não era mais necessário iniciar o trabalho de alfabetização com as vogais do alfabeto e limitar o estímulo a determinadas sílabas, permitindo, assim, com que as crianças ampliassem seu repertório e conhecimento de novas palavras. A teoria da psicogênese trouxe o despertar dos professores para o valor nas práticas de leituras diárias que as crianças precisam vivenciar, ouvir, falar e interagir com seus pares. Ao ouvir o colega relatar sobre uma história e falar sobre o que viu, estimula-se a percepção auditiva, levando o aluno a ter maior consciência fonológica, além de ser algo com significado para ele, o que aconteceria de modo diferente caso tivesse que ficar memorizando sons de fonemas isolados, como a consciência fonêmica.

É importante destacarmos que as pesquisadoras reconhecem a dificuldade enfrentada para a criança alcançar a hipótese alfabética, precisando conseguir refazer a palavra falada em escrita. É justamente esta transposição que torna o processo complicado para a criança, mas não impossível. Para isso, se faz necessário explorar muito palavras orais e escritas.

2.3 PROCESSO DE DOMÍNIO DA LEITURA E ESCRITA

2.3.1 Oralidade

A fala nada mais é do que a forma de se expressar a qual é aprendida desde o nascimento e aprimorada até o fim da vida. Ela nos acompanha diariamente, e por vezes não recebe a devida atenção no ambiente escolar.

Desde o nascimento a criança é inserida em ambientes que utiliza a linguagem como meio de comunicação. Os primeiros contatos com a mãe e demais

familiares estabelecem o início de uma relação a qual será construída ao longo da vida por meio da linguagem, mesmo que inicialmente a criança não tenha clareza dos significados. Assim, ocorre que para aprender a falar a criança compreende e utiliza a linguagem oral, mesmo não dominando conceitos a respeito da estrutura da fala.

Atualmente, as crianças têm nascido com maiores possibilidades e oportunidades de terem acesso e permanecer o vínculo com materiais de leitura e escrita. Seja a placa do nome da rua, placa de oferta de mercado, outdoors, propagandas na televisão, encartes de supermercados, nomes dos ônibus, livros, gibis, entre outros. Esses exemplos nos permitem afirmar que a criança constrói seus primeiros conhecimentos sobre a escrita por meio de suas vivências e experiências, antes mesmo de ingressar na vida escolar.

A fala é definida como um modelo de linguagem, pela visão de Halliday (1973). A linguagem expressa um conteúdo para alguém e com uma determinada intenção. Com o objetivo de transmitir as funções linguísticas, a pessoa busca fazer articulações com as suas vivências e experiências para então colocar na fala a sua intenção, julgamento, comunicar-se, buscando ser compreendida como ouvinte ou leitor. A escola, na grande maioria das vezes, gira em torno somente da escrita, deixando de aprimorar, auxiliar e valorizar a fala da criança. Não é possível debatermos sobre o domínio da leitura e escrita sem darmos o devido valor e atenção a respeito da linguagem.

Ao conversarmos com alguém e transcrevermos algo por meio da escrita, considera-se que já há a utilização da linguagem. Ferreiro (1999) destaca que a criança atual, por si só, busca compreender como a linguagem funciona, para que serve e como se utiliza. A criança realiza suas tentativas, formula hipóteses e gradativamente vai estabelecendo relações das quais ela mesma percebe que surte efeito, ou seja, consegue se comunicar com o outro por meio da linguagem.

Já Cagliari (1989) afirma que, para muitos professores, as crianças escreverem de maneira “errada” indica que, na verdade, estão escrevendo exatamente como falam. Não se tem considerado a importância de ouvir as crianças e falar pausadamente a elas. É imprescindível que a escola oportunize momentos diários em sala de aula em que as crianças verbalizem, leiam em voz alta, ouçam o outro ler e nas tentativas de escrita, não sussurrem, visto que quando estão tentando escrever precisam ouvir o que estão falando.

A criança precisa compreender que a fala vai além de apenas transmitir um conhecimento ao outro, e que essa é utilizada em diferentes situações e maneiras diversas, tais como: pedir ajuda, elogiar, proferir ofensas, anunciar, cantar, chamar, ameaçar, entre outras ações. Essas possibilidades da fala se referem também a diferentes grupos sociais que falarão com características específicas.

O autor defende que o professor alfabetizador pode utilizar técnicas fonológicas em sala de aula e, assim, auxiliar no processo de compreensão quanto ao sistema de escrita alfabética. Primeiramente conceitua: “[...] a Fonética se preocupa em descrever os sons da fala, e a Fonologia em interpretar o valor lingüístico que esses sons tem no sistema de uma língua” (CAGLIARI, 1989, p.87). Ele acredita que se pode ser apresentado ao longo da vida escolar as estruturas da língua portuguesa. No entanto, indica que desde o início do processo de alfabetização é possível, gradativamente, levar nossos alunos a se atentarem quanto aos fonemas, grafemas, variações, funções da linguagem, entre outros aspectos.

Tunmer (2013) defende: “Para aprender a ler, a criança precisa descobrir, ou ser levada a descobrir, como a escrita representa esse sistema.” Destacamos aqui o prestígio do professor mediador que instiga seus alunos a levantarem hipóteses sobre as suas tentativas de escrita. Torna-se um desafio diário ao professor variar suas metodologias, estimular constantemente a oralidade, leitura literária e escrita, para que a criança consiga estabelecer relações com a linguagem oral e a escrita. O teórico afirma que a criança a qual possui um vocabulário deficitário tem maior probabilidade de não utilizar palavras com estruturas complexas, levando-a a não falar essas palavras, não as utilizar e ter dificuldades em compreendê-las para ler e escrever.

Em contrapartida, ao tratarmos sobre a oralidade da criança, é fundamental expormos que a atual escola abre suas portas por vezes considerando que seus alunos são desprovidos de conhecimentos e vivências e, concomitantemente, acreditam que possuem todas as habilidades necessárias para a leitura e a escrita, sendo uma delas a oralidade. A oralidade é representada pela linguagem adquirida pelo indivíduo, gradativamente, desde o seu nascimento. O bebê balbucia e tenta se expressar de alguma forma. A mãe ou outro adulto responsável pelo bebê naquele momento tenta compreender o que deseja. O adulto, mais do que nunca, deve estimular a fala da criança. Contudo, ao crescer um pouco mais, por volta dos dois

anos, é perceptível que a criança já passou a utilizar a fala como seu principal meio de comunicação, formulando uma frase, solicitação ou outro motivo. Caso contrário, fica evidente a dificuldade da criança na oralidade, ou seja, para se expressar.

De acordo com Halliday (1975), é preciso que o professor seja criterioso ao selecionar o que vai ensinar aos seus alunos. Afinal, de nada adiantará ensiná-los algo que esteja distante de sua realidade apenas para ensinar a língua correta, e que não seja de fato significativo ao aluno. O autor reflete a respeito da maneira como a criança vê e utiliza a língua em sua vida. Ela sabe o que é e quais são seus possíveis efeitos na vida de uma pessoa. Por meio de suas experimentações, a criança vai percebendo em que momento deve utilizá-la, e quais são suas consequências ao serem utilizadas de forma inadequada.

Halliday (1975) aponta que por volta dos 5 anos há os “modelos” lingüísticos da criança, como parâmetro da qual ela se utiliza para empregar a língua em determinada ocasião. Ao brincar de cantar, rimar, imitar um personagem, coloca a língua em uso. Logo, passa a ser contraditório e confrontante para a criança quando chega na sala do 1º ano e se depara com um ambiente silencioso, diferentemente da “imagem” da língua construída anteriormente: falada, cantada, ritmada entre outros. Por vezes, salas de alfabetização não proporcionam momentos em que a criança se expressa, canta, ouve o outro, argumenta com o colega, percebe as semelhanças entre os sons, associa a mesma escrita e sons entre as palavras, o que a impede de evoluir em sua consciência fonológica, percepção auditiva e reconhecimento a nuances dos sons.

O primeiro modelo linguístico classificado pelo teórico é o *instrumental*. Acredita-se ser a maneira mais simples de expressar-se e a primeira que a criança começa utilizar, acontecendo quando pede para atender as suas necessidades, como falando “Eu quero”, água, suco, bala, boneca, “papá”, dormir, entre outros. Esse primeiro modelo não exige que a criança precise formular grandes e bonitas frases, pois o adulto logo entende o que a criança necessita ao visualizá-la tentando fazer o pedido, talvez também seguido de gestos.

Inerente ao modelo instrumental está o *regulador*. A criança, sem mesmo saber classificar e diferenciar, sabe quando a língua está sendo utilizada de maneira a lhe controlar. Ao infringir uma regra do meio social, como, por exemplo, se apropriar do brinquedo de um amigo, pode levar o adulto a ter diferentes maneiras de agir com a criança, justificando sua linguagem utilizada naquele momento, como:

“não pode agir desta forma porque não te pertence”; ou como indicando ser uma atitude feia, demonstrando aprovação ou condenação; “se fizer novamente, vai apanhar”, como uma ameaça; ou “não faça isso, pois me deixará triste”, como chantagem emocional, entre outros. A partir dessas formas e de outras maneiras de agir em repetição, a criança vai paulatinamente adquirindo habilidades linguísticas e as internalizando em seu uso da língua nas brincadeiras e jogos infantis.

O modelo linguístico *interacional* diz respeito às relações que a criança estabelece entre o indivíduo e os outros. A primeira interação é com a mãe, mas a vida faz com que essa relação seja ampliada. Além de outros adultos, ao se deparar com outras crianças, seja em uma reunião de família ou contexto escolar, a criança passa a ser quem realmente ela é; isso porque seus recursos linguísticos são utilizados orais para atacar, orais para se defender, perguntar em outros momentos, responder, ajudar ou machucar. Então, são esses os momentos em que as crianças ensinam os adultos em sua pureza e transparência, posto que mostram o que realmente estão sentindo, como pensam e de que maneira agem em determinadas situações.

O modelo que vai se referir à individualidade da criança é o *pessoal*. Nesse podemos caracterizar a criança como tal que começa a perceber que possui seus próprios desejos, vontades, opiniões e a sua língua para se comunicar com o outro. Ao dar conta da sua fala e que essa possui algum efeito no outro, passa a utilizá-la com ainda mais significado.

Uma quinta função dada à língua pela criança é o modelo *heurístico*. Esse modelo tem como principal característica a utilização da língua como um instrumento de investigação. A criança, por meio da sua curiosidade, pergunta e questiona sobre tudo que lhe desperta algum interesse. Enquanto bem pequenos se satisfazem com respostas curtas e diretas, na medida em que vão crescendo, dominando o uso da língua, passam a buscar respostas mais completas às suas indagações. Halliday (1975) define que a troca de perguntas e respostas, os momentos de debate e reflexão sobre algum assunto e atitude, entre pais e filhos, alunos e professores, são extremamente enriquecedores para o desenvolvimento da criança nos anos iniciais. Pode parecer perda de tempo, todavia, é essencial que adultos não se cansem de responder às perguntas e questionamentos das crianças. São nessas situações que estabelecem relações, conexões cognitivas, amadurecendo e desenvolvendo-se. Crianças menores de 5 anos têm condições de adquirir essa habilidade de

compreender e utilizar os termos em seu significado real de perguntas e respostas, por isso a grande importância de estimular a oralidade da criança pequena.

Outra função da língua é a *imaginativa*, tão rica e muitas vezes pouca explorada em sala de aula pelo professor alfabetizador. Esse modelo se define como a capacidade da criança criar, imaginar, e inventar um mundo a parte do qual vivemos. Essas ações podem ser compostas por pessoas, palavras, animais, sons, rimas, músicas, entre outros. Atividades como jogos dramáticos e histórias são fortes estratégias para estimular as crianças. Porém, não basta estimular se não houver espaço reservado e planejado para essas crianças explorarem o que pensam e imaginam. Ao falarmos o que pensamos, elaboramos melhor a nossa ideia, para então escrever. E, infelizmente o que ocorre em muitas salas de aula é o contrário disso: a criança tem de escrever algo que não imaginou, criou ou verbalizou, invertendo assim a ordem do processo, e dificultando o avanço no domínio da leitura e escrita.

Por fim, Halliday (1975) define o modelo *representacional*, no qual a criança passa a visualizar a língua como um instrumento possível de transmitir uma mensagem a outra pessoa. Esse modelo, de acordo com o autor, é o que os adultos mais reconhecem nas crianças, mesmo não sendo em sua totalidade. Na fase adulta não são utilizados os outros modelos de forma consciente, sendo que o modelo o qual acaba predominando é o representacional. Já para a criança, esse modelo não interfere, mas sim acrescenta na sua experiência.

O fracasso escolar de muitas crianças, para o teórico, além de estar ligado à fatores sociais e familiares, por vezes pode estar relacionado à dificuldade de expressar-se oralmente – tornando-se evidente a importância da escola valorizar e explorar a oralidade em sala de aula, com qualidade. Com isso, as capacidades linguísticas terão condições de avançar, e a criança, então, dominar a leitura e a escrita.

2.3.2 Escrita

A escrita está constantemente presente em todos os lugares. Como adultos, não nos damos conta do quanto precisamos saber ler e escrever e, conseqüentemente, de como esse processo é complexo para uma criança. Há

muitas histórias de pessoas as quais passam a vida sem saber escrever, mas que com a leitura conseguiram o que desejavam. Em geral, as pessoas precisam muito mais da leitura do que da escrita no meio social em que vivem, salvo algumas profissões que exigem que a pessoa escreva com frequência.

Cagliari (1989) discute sobre a dificuldade da criança no ato de escrever. Em meio a tantas estruturas linguísticas, a criança por vezes é estimulada a aprender a letra cursiva quando ainda está no processo de compreensão do sistema de escrita alfabética. Ele defende o quanto é complexo para a criança assimilar tantas informações, e a responsabilidade em memorizar as variações das letras do alfabeto. Cagliari justifica dizendo:

A escrita de forma é muito mais fácil de aprender e reproduzir que a cursiva. Além disso, é a escrita de forma que aparece nos livros (exceto nas cartilhas...). A escrita cursiva tem um uso muito particular, individual, mesmo nos dias de hoje. É de difícil leitura e exige um domínio perfeito dos movimentos para a sua realização, o que representa um esforço muito grande por parte das crianças, que nem sequer conseguem segurar o lápis e controlá-lo com facilidade (CAGLIARI, 1989, p.98).

A definição pela letra de forma ou cursiva é um aspecto a refletirmos como professores alfabetizadores. Não é necessário ultrapassarmos fases; a criança precisa se sentir segura na letra de forma, para então escrever com letra cursiva. Precisamos facilitar o processo de alfabetização e não dificultá-lo.

A história da escrita e sua evolução é muito semelhante ao processo o qual a criança passa para dominar a escrita. A escrita asteca foi organizada em três fases: a pictórica, definida como a escrita por meio de desenhos; a ideográfica caracterizada por desenhos chamados ideogramas, que se aproximava mais da escrita; e a alfabética, já utilizando letras. Semelhantemente, a criança inicia o processo de escrita utilizando desenhos, depois compreende que se faz necessário utilizar letras e, em um próximo patamar de compreensão, utiliza letras com valor sonoro. Cagliari (1989) afirma a importância de a escola pensar e refletir sobre as possibilidades as quais têm sido dadas aos alunos para escreverem o que desejam e sobre o que sabem. É preciso nos atentarmos sobre o porquê do desinteresse dos alunos pela leitura e escrita, já que ambas são impostas pela escola, sem nenhuma oportunidade de escolha. A motivação para a leitura e escrita são fundamentais para o sucesso do aluno.

É sabido que a escola precisa ensinar a função social da escrita, proporcionando momentos e experiências aos alunos os quais os façam perceber a função da escrita, seja em um bilhete, aviso, carta, receita, manual de instruções, embalagens de produtos, entre outros. O contato com esses diferentes textos permitirá ao aluno a ampliação de conhecimentos gramaticais, ortográficos e linguísticos. Certamente, ao deixar a criança perceber as diferenças e seus erros cometidos na escrita, isso as permitirá ter maior sucesso na vida escolar.

De acordo com Colomer (2007) “Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola.” Portanto, como responsabilidade, a escola necessita refletir sobre seus posicionamentos em relação à leitura e escrita.

2.3.3 Leitura

Entre muitas atividades a serem desenvolvidas na escola, Cagliari (1989) elenca uma como a principal:

A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura (CAGLIARI, 1989, p.148).

Para aprender o que a escola propõe é necessário ser capaz de ler, uma vez que praticamente todos os conteúdos são ligados pela leitura. Todos os eixos do conhecimento exigem que o aluno seja leitor. Tomamos como exemplo a Matemática: mesmo que primeiramente alguém ache que não há relação, a criança precisa fazer uma leitura de números, das situações problemas, para, então, interpretar e, por fim, resolvê-los. A criança que não domina a leitura provavelmente não terá sucesso na matemática, e também em outras áreas do conhecimento que exijam leitura.

Cagliari (1989) acredita que diferente da escrita a qual é uma atividade cujo pensamento pode exteriorizar-se, a leitura é diferente. É uma atividade em que o indivíduo precisa decifrar a escrita, decodificar a linguagem utilizada e as suas implicações, e refletir, estabelecendo relações para que, assim, passe a

compreender o que leu. A leitura pode ser visual, falada ou silenciosa. Ambas as leituras precisam que a escrita seja decifrada. É fundamental levar em conta que cada criança assimilará com maior facilidade um dos três tipos de leitura. No entanto, cada criança tem o seu tempo para aprender a decodificar e considerar corretamente o significado e o significante das palavras. A escola precisa respeitar esse tempo e propor mais momentos na rotina escolar para a leitura.

Mesmo sabendo que é mais fácil aprender a ler do que escrever, ao estimularmos as crianças a lerem mais e com prazer, o domínio do ritmo, acentuação, pontuação e regras ortográficas estarão mais presentes nas produções dos alunos. Na atualidade, é possível nos depararmos com um grande número de pessoas que leem e escrevem, mas não compreendem o que de fato estão lendo e escrevendo. Soares (2004) justifica esse fato pela fragilidade das práticas leitoras das pessoas:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não lêem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento (SOARES, 2004, p.45).

Como discutido até aqui, para a aquisição da leitura e escrita não há uma receita pronta. A criança precisa gradativamente conquistar uma série de habilidades para evoluir e apropriar-se do sistema de escrita alfabética. Simultaneamente, isso deve ocorrer no trabalho que envolve leitura com as crianças.

Morais et al (2013) discutem sobre o domínio do conjunto de habilidades, citadas a seguir, as permitirão que o leitor obtenha êxito na leitura. Para o processamento da leitura, especificamente, o leitor deve identificar palavras escritas. Para conseguir identificar a palavra escrita, a criança precisa de memória, atenção, raciocínio e conhecimento lexical e gramatical da língua, conhecimento de palavras no mesmo quadro semântico, ou seja, habilidades inteiramente ligadas à fala, que quando não adquiridas, prejudicam a compreensão da leitura escrita e da linguagem oral. A aquisição dessas habilidades é conquistada ao longo da infância e, no seu todo, levam o leitor à compreensão, interação com o texto e à ampliação do

vocabulário. Estudos mostram que crianças de meio sociocultural desfavorecido têm o vocabulário mais enfraquecido do que crianças de meio favorecido, as quais têm contato com a leitura muito antes de saber ler e escrever. No meio social mais favorecido, a tomada de consciência fonológica e hábitos de leitura favorecem o interesse da criança e compreensão do sistema de escrita alfabética – considerando que a leitura é indispensável para o enriquecimento do vocabulário, e que a quantidade e qualidade da leitura interferem de maneira expressiva na aquisição dessa habilidade para dominar o sistema de escrita alfabética.

A habilidade da leitura requer que o leitor já domine e tenha conhecimento das letras do alfabeto. A criança precisa compreender que para cada letra temos um valor fonológico, representado por um “som”. Em muitos países, os pais já ensinam seus filhos a nomear corretamente as letras muito antes de iniciarem a escolarização. A aquisição da compreensão entre a imagem da letra e o som que representa é algo complexo para uma criança, uma vez que as variações da fonte das letras, como maiúscula e minúscula, ampliam a necessidade de estabelecer a relação fonema e grafema, para então dar conta das variações. Então, esse é um dos motivos de a efetivação do processo de alfabetização levar alguns meses.

Ao estabelecer essa relação, é importante que a criança consiga nomear as letras rapidamente. Ou seja, ver um símbolo e nomeá-lo de tal forma a recuperar em sua memória a representação fonológica. O progresso na leitura ocorrerá quando o próximo passo for atingido. Ao identificar o significado léxico mental, o leitor já conseguirá ampliar seu vocabulário e compreensão, sendo o próximo passo a aquisição de fluência na leitura de um texto. Como Morais (2013) se refere:

A aprendizagem implícita das seqüências típicas é um instrumento poderoso de aquisição das representações mentais de unidades grafo fonológicas que são maiores do que o grafema-fonema. As crianças precisam destas representações a fim de aumentar a velocidade de decodificação. Elas se constituem através da prática constante da decodificação no quadro da leitura de textos (MORAIS et al, 2013, p.30).

A criança precisa gradativamente decodificar e aprender o código ortográfico da língua e as regras de correspondências. Isso ocorre sem a percepção da criança, por meio da leitura. Por isso se dá a importância da repetição de palavras, quadro de palavras com palavras simples e mais complexas, diversificando as palavras e respeitando certa regularidade. A leitura intensa e diversificada proporciona a

ampliação do vocabulário e de conhecimento de novas palavras. O professor em sala de aula e o ambiente em que a criança vive precisam oferecer um amplo repertório de livros e textos. Dessa forma, o sistema léxico mental conseguirá resgatar e identificar a escrita de diversas outras palavras, levando-a tornar-se um leitor mais hábil.

Maluf (2013), em sua obra, relata estudos realizados com crianças no processo de alfabetização. Na pesquisa, as crianças, ao visualizarem uma lista de palavras conhecidas e de seu repertório, conseguiram ter maior fluência na leitura oral, diferentemente do que aconteceu com uma lista de pseudopalavras, que os levaram a ter mais dificuldades para ler. Isso aconteceu porque o sistema léxico mental não as reconhecia como palavra já decodificada. Então, sabe-se que o leitor que domina o maior número de palavras e seus significados apresentará maior velocidade na leitura e compreensão do texto.

Segundo Maluf (2013), a leitura pode exercer dois efeitos no cérebro: o de renovar as aprendizagens conquistadas por meio da leitura, e o de estimular outras regiões do cérebro que são responsáveis pela linguagem. Assim, ocorre o inverso se não houver uma estimulação eficaz quanto ao trabalho com a consciência fonológica, principalmente dos fonemas, e a criança apresentará uma decodificação frágil. Dessa forma, os professores alfabetizadores precisam ter claro que, mesmo que a criança pertença a um meio sociocultural desfavorecido dessa estimulação, é preciso planejar e organizar estratégias as quais propiciem os momentos de leitura, levando-a a desenvolver uma consciência fonológica – principalmente no que diz respeito à fala.

2.3.4 Ambiente alfabetizador

No decorrer desse estudo discutiu-se sobre as várias questões as quais envolvem o processo de ensino-aprendizagem da criança no 1º ano do ensino fundamental. Explanou-se sobre a importância da estimulação da oralidade das crianças pequenas, sobre o significado das práticas leitoras, e como se dá a evolução da leitura e da escrita. Contudo, para que esses pontos citados acima possam se desenvolver, é preciso lembrar algo fundamental: o ambiente em que as crianças serão alfabetizadas.

Ao chegarem no 1º ano, as crianças tem entre 5 e 6 anos, a maior parte dos alunos já estudaram na educação infantil, enquanto outras ainda não haviam frequentado a escola. O aluno da escola pública regular permanece, em média, 4 horas na escola, e precisa ter aula em um ambiente acolhedor e estimulador para a alfabetização. Muitas vezes, é discutido entre professores que quando o aluno sai da “creche” e vai à escola sente-se uma grande diferença. Como professores, devemos refletir quais as barreiras as quais nós, professores alfabetizadores, estamos criando.

Uma das hipóteses levantadas é o próprio ambiente. Crianças nessa faixa etária passam, na grande maioria das vezes, “aprisionadas” durante o período escolar inteiro nas carteiras, enfileiradas, em silêncio. Não se deve negar a importância das carteiras, o ensinar à criança a sentar-se, organizar-se; todavia, o que desejamos é refletir sobre o que podemos fazer para que crianças do 1º ano tenham prazer em estar em uma sala de alfabetização. Como Freire aponta:

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham idas e vindas de seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.96).

O grande desafio de tornar um ambiente alfabetizador é envolver o aluno ao ponto de ele não “querer dormir”, como diz o teórico, mas sim desejar aprender e se envolver com o processo de ensino-aprendizagem. Muitos leitores podem se questionar a respeito de que realidade a atual pesquisa se refere. A seguir, haverá uma breve descrição da escola pública referenciada. Porém, alguns aspectos são independentes das condições socioeconômicas das crianças e da escola, fazendo toda a diferença para tornar um ambiente alfabetizador, os quais a pesquisa propõe-se a discutir.

De acordo com Teberosky (2003), o ambiente alfabetizador deve proporcionar uma cultura letrada, com livros, jornais, revistas, materiais impressos, entre outros. A pesquisadora discute que, atualmente, cada vez menos a sociedade oportuniza debates, leituras, discussões, estimulando as pessoas a lerem e a escreverem. Na sala de aula o professor alfabetizador precisa ter em mente que as paredes, murais ou quadros, independentemente da escola, precisam “falar”. Ou seja, não basta colar um monte de informações estáticas que ficarão durante todo o

ano sem ter significado algum para os alunos. As crianças precisam participar da leitura e escrita do que for colocado nessas paredes.

Momentos de leitura diária são imprescindíveis para esse nível de aprendizado. Em algumas situações, esses momentos devem ser direcionados pelo professor, e outros não, uma vez que as crianças precisam criar o hábito de leitura. O prazer virá a partir do incentivo e da descoberta do novo. Como afirma Colomer,

Para a escola, as atividades de compartilhar são as que melhor respondem a esse antigo objetivo de “formar o gosto” a que aludimos; porque comparar a leitura individual com a realizada por outros é instrumento por excelência para construir o itinerário entre a recepção individual das obras e a sua valorização social (COLOMER, 2007, p.144).

A autora defende que as crianças necessitam visualizar o adulto realizando a leitura, como também precisam tentar fazer o mesmo. O ato de compartilhar e ouvir o outro contar e “ler” uma história oportuniza que ambos percebam a postura do leitor, da entonação, do valor das imagens, da discussão e, conseqüentemente, que o interesse pela leitura e escrita seja despertado. Atividades lúdicas, com músicas, danças, teatro e brincadeiras são componentes enriquecedores para estimular as crianças quanto à percepção auditiva, espacial e social. O ambiente alfabetizador compreende que o aluno do 1º ano tem apenas 5 anos e que precisa e deseja brincar. Esses momentos são ótimas oportunidades para estimular a linguagem, a maneira correta de comunicar-se, ampliar o vocabulário e perceber a linguagem do outro.

A disposição das carteiras parece um elemento simples, mas muito fundamental. Vale a pena ressaltar a importância de propor que os alunos aprendam a realizar as atividades em duplas, trios e grupos maiores. Inicialmente, pode gerar conflitos, todavia, são nesses momentos que eles mais aprenderão. O ato de ajudar o outro ou verificar como o colega fez permite que a criança gradativamente se atente na realização das atividades. É importante que não se descarte o valor de, em outros momentos também, sentarem individualmente para aprenderem a realizar suas próprias tentativas.

Outro elemento fundamental destacado por Morais (2012) são os jogos de alfabetização. A partir de um planejamento pensado e refletido pelo professor, é possível selecionar jogos que estimulem a consciência fonológica das crianças, os quais envolvam as propriedades do sistema de escrita alfabética, respeitando o nível

de escrita de cada aluno. Essa proposta tem como objetivo envolver os alunos ludicamente, e de maneira prazerosa que proporcione a reflexão sobre a construção da palavra e seus valores sonoros.

O ambiente alfabetizador proporciona à criança prazer de aprender e o interesse pela leitura e escrita. Contudo, é fundamental o comprometimento do professor com a busca pelo conhecimento por meio da formação continuada e apoio da equipe pedagógica da escola.

2.3.5 Ensino de nove anos do Ensino Fundamental

Desde 2010, o ensino de nove anos passou a ser obrigatório no Brasil. Foi dado tempo determinado para que as escolas se adequassem para receber as crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2006). O ensino de nove anos tem como objetivo ampliar o tempo e oportunidade para que os alunos possam aprender mais e serem alfabetizados.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), o ensino de nove anos seria um grande ganho para as crianças e escolas. Assim, resgataria o momento do brincar, a ludicidade e as particularidades da criança de 5 e 6 anos. Esse documento considerou, também, que

Além disso, é preciso garantir que a passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental não leve a ignorar os conhecimentos que a criança já adquiriu. Igualmente, o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida, não pode sofrer interrupção ao final do primeiro ano dessa etapa da escolaridade (BRASIL, 2013, p. 121).

Em consonância com o documento acima, as Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba (CURITIBA, 2006) afirmam que, atualmente, as escolas da Rede Municipal de Curitiba são organizadas em dois segmentos: o primeiro segmento com duração de 5 anos, compreendido pelo Ciclo I – Etapa Inicial (1º ano, 2º ano e 3º ano), e pelo Ciclo II – correspondente ao 4º e 5º ano, em dois anos; e o segundo segmento composto por 4 anos que compreende Ciclo III (5ª e 6ª série) e o Ciclo IV (7ª e 8ª série). O documento aponta que há adaptações no currículo e planejamento de aula a serem feitos, e que mesmo que a Rede Municipal de

Curitiba esteja cumprindo todas as orientações curriculares nacionais, está sempre em busca por maior qualidade de ensino.

Desde que houve essas alterações, percebeu-se nas escolas muitos equívocos, principalmente por parte dos professores, sobre o que ensinar, como ensinar e quem era de fato essa criança recebida nas turmas de 1º ano. Por isso, a relevância da atual pesquisa se faz dentro do espaço escolar. A discussão e reflexão sobre quem são esses alunos, como pensam e como podem construir seus conhecimentos precisam ser do domínio do professor alfabetizador.

Assim, a partir das dificuldades encontradas pelos professores mais experientes e iniciantes, o Governo Federal teve a iniciativa de criar o PNAIC- Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, como um curso de formação continuada de professores da rede pública. O curso, voltado à alfabetização, tem como objetivo auxiliar os docentes na compreensão sobre a concepção de alfabetização, reflexões sobre o currículo, compreensão sobre a importância da avaliação, e discussões acerca da elaboração dos planejamentos e sequências didáticas.

2.4 LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NACIONAIS RELACIONADAS AO TEMA REALIZADAS NOS ÚLTIMOS CINCO ANOS

Buscou-se verificar, na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES)¹, outras pesquisas realizadas nos últimos cinco anos, enfocando o tema da alfabetização. Esse processo oportunizou à pesquisadora maiores esclarecimentos e conhecimento acerca da história da alfabetização, e como esse tema tem sido estudado.

De acordo com o estudo realizado por Márcia Campos Moraes Guimarães (2011) em sua dissertação “Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944- 2009)”, a qual teve como principal objetivo analisar e examinar pesquisas já realizadas no Brasil a respeito da alfabetização, constatou-se que Soares e Maciel (2000) realizaram uma pesquisa a qual revelou que entre os anos de 1969 e 1989 o tema da alfabetização se ampliou para outras áreas além da Educação, passando a

¹ Banco de Teses da Capes que divulga produção científica - teses e dissertações - defendidas junto aos programas de pós-graduação das universidades do país.
Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

ser tratado como processo de aquisição da língua escrita pela criança em cursos de Pós-Graduação das áreas de Letras, Psicologia e Distúrbios da Comunicação. Esse foi um grande passo para que as produções acadêmicas e pesquisas também estivessem voltadas ao tema da alfabetização. No estudo das pesquisadoras cujo foco foi o período de 1990 a 2009, de acordo com as regiões que produziram dissertações e teses sobre alfabetizações no Brasil, a região Sul corresponde à 21%, estando o Norte com 2%, o Nordeste com 14%, o Centro-Oeste com 9%, e o Sudeste com um valor expressivo de 54% das produções. Chama a atenção o fato de que as regiões as quais apresentam maior índice de analfabetismo – norte, nordeste e centro-oeste – são responsáveis por apenas 25% das pesquisas.

Márcia Campos Moraes Guimarães explicitou a relevância do referencial teórico da psicogênese da língua escrita e seu repertório no Brasil, bem como todo o olhar de Ferreiro e Teberosky (1985) diante das hipóteses construídas pela criança. Verificou que o tema de pesquisa das dissertações tem dado preferência em estudar, em primeiro lugar, a caracterização do professor alfabetizador; em segundo, a formação inicial e continuada do docente; em terceiro, as propostas didáticas; em quarto, os estudos sobre a língua oral e escrita; em quinto, os estudos sobre leitura; em sexto a avaliação e, posteriormente, outros temas como letramento, métodos e livros didáticos.

Em 2011, Fernanda Cargnin Gonçalves, em sua dissertação com o tema “Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores: um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola”, teve Ferreiro e Teberosky como base teórica sobre aquisição da leitura e da escrita por parte da criança, e Vigotski e Bakhtin sobre a relação do desenvolvimento da aprendizagem e da linguagem. A pesquisadora registrou dados relevantes sobre os sistemas de avaliação realizados nas escolas sobre o nível de aprendizagem dos alunos do ensino público do país, como o Sistema de Avaliação de Educação Básica – SAEB e Prova Brasil. Gonçalves aponta que os resultados devem ser discutidos com todos os envolvidos com a educação, enfatizando que muitos dos maus resultados se devem ao desenvolvimento do trabalho no processo de alfabetização. Afirma, ainda, que não se pode desconsiderar o papel do professor alfabetizador e de sua responsabilidade no desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita de seus alunos. Porém, a escola não é formada somente de alunos e professores, e a pesquisadora ressalta a importância de que se desenvolva um trabalho de comprometimento por

parte da gestão e das políticas públicas, concomitantemente, para que haja um resultado efetivo. Em sua pesquisa, descreveu detalhadamente o histórico dos métodos sintéticos e analíticos. Em seguida, o processo da chegada da teoria de Emilia Ferreiro na década de 80 e sua visão diante da evolução da escrita.

Na tese de doutorado “Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores”, realizada em 2011 por Tania Maria Soares Bezerra Rios Leite, discute-se de que forma os professores alfabetizadores organizam suas práticas pedagógicas em sala de aula e de que maneira isso influencia na aquisição do sistema da leitura e da escrita dos alunos. Seu estudo corrobora com a teoria da psicogênese da língua escrita de Emilia Ferreiro, focando nas reflexões acerca da consciência fonológica a qual deve ser desenvolvida no âmbito escolar. Além de detalhar todos os níveis da escrita, a pesquisadora identificou que as crianças podem desenvolver uma grande capacidade notacional. Desde muito pequenas, têm contato com um mundo da escrita, em desenhos, mapas, números, letras e figuras; desenvolvem, com isso, uma capacidade de representar o que estão vendo — seja um objeto, um animal, uma letra, o sol, uma nuvem, uma casa, um boneco e assim por diante. Essa representação realizada pela criança ocorre a partir do momento em que consegue formalizar algumas habilidades cognitivas necessárias, da mesma forma como organizar o sistema notacional da escrita alfabética. Além disso, a pesquisadora levanta questões a respeito do alfabeto e da importância de o professor reconhecer a complexidade da formação do sistema alfabético pelo qual as crianças têm tido dificuldades em se apropriarem. Embasou seus estudos em Teberosky, Olivé e Morais (2003), os quais apontam que para a criança a dificuldade não está em nomear oralmente as letras, mas sim registrá-las corretamente, sendo que a transcrição gráfica exige outras funções cognitivas.

Outra pesquisa relevante foi de Luciene Cerdas Vieira em 2007, “As práticas das professoras alfabetizadoras como objeto de investigação: teses e dissertações de Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo (1980 a 2005)”. Seu estudo colabora com a alfabetização ao identificar o histórico de alguns programas do governo dos últimos anos na busca de combater o fracasso escolar. As ações destacadas por ela foram: *Os novos caminhos da alfabetização infantil*, *Letramento e Alfabetização: as muitas facetas* e *Implantação do ensino de nove*

anos. A pesquisadora também utiliza Soares e Maciel (2000) para fundamentar sua pesquisa, apontando que os estudos sobre os métodos estão presentes em todas as décadas entre 1961 e 1989, com 50% das pesquisas centrada nos anos 80, sendo que as pesquisas direcionadas à propostas didáticas passaram a ser mais utilizadas em um total de 80% a partir da década de 80. Isso demonstra que mesmo os métodos tradicionais sendo bastante procurados para estudo, há profissionais buscando novos caminhos para pesquisar sobre o tema alfabetização. A concepção de alfabetização e letramento passou a ser discutida e refletida nas escolas e na formação continuada dos professores, tendo o objetivo de alcançar maior sucesso na aprendizagem dos alunos.

Em 2011, Juliana Brito de Araújo, em sua dissertação “Revisitando práticas pedagógicas bem-sucedidas na alfabetização de crianças”, trilha o caminho da sua pesquisa pelo conceito de alfabetização discutindo os métodos alfabetizadores, explanando os princípios da teoria psicogênese da língua escrita, e valorizando a formação docente do professor alfabetizador. Na sua coleta de dados realizada por meio de entrevista com professores, constatou que professores alfabetizadores têm a sua concepção de alfabetização fundamentada na teoria e prática em três vieses: concepções tradicionais de alfabetização, perspectiva da psicogenética da língua escrita, ou letramento. Então, ela questionou-se sobre como a escola pode trabalhar na diversidade de concepções e por caminhos diferentes.

Esse levantamento de pesquisas dos últimos anos sobre o tema de pesquisa foi muito significativo, pois permitiu que fosse verificada a relevância do tema na contribuição para a educação pública do país. O estudo acerca do tema da alfabetização nas séries iniciais é preponderante nas pesquisas até o final dos anos 80 do século XX, quando o conceito de alfabetização estava ligado à métodos de ensino, processos e avaliação dentro da concepção de que essa aprendizagem era vista como a aquisição de uma técnica de codificação e decodificação, na qual se aprendia por treinamento e repetição. Para desempenhar tal função não se exigia muita formação dos professores. No entanto, a partir dos anos 90 do século XX, as pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita realizadas por Ferreiro e Teberoski marcam a mudança no enfoque do tema da alfabetização, com a substituição do termo por *desenvolvimento da leitura e escrita*. Isso porque a concepção construtivista das autoras demarca que o conhecimento da leitura e da escrita é um

processo muito mais complexo, exigindo um longo processo de construção de hipóteses as quais conduzem ao domínio dessas habilidades.

Nesse levantamento também foi constatado que nas pesquisas recentes os teóricos mais utilizados são Ferreriro, Teberosky e Moraes, confirmando a importância das contribuições desses teóricos para a pesquisa desse tema no Brasil. Observou-se que na grande parte das dissertações as quais utilizam a teoria da psicogênese da língua escrita e as quais detalham os níveis de escrita dos participantes não constam produções de crianças, para melhor compreensão do leitor. Considerando esse levantamento, pode-se destacar que a presente dissertação vai além das levantadas na base de dados ao realizar uma microanálise, participante a participante, em cada uma das atividades propostas, observando individualmente a evolução da escrita das crianças.

3 PROJETO-PILOTO: APLICAÇÃO DE ATIVIDADES PARA COMPREENSÃO DE COMO A CRIANÇA SE APROPRIA DA LÍNGUA ESCRITA

O projeto-piloto foi desenvolvido a partir dos estudos realizados a respeito da teoria da psicogênese da língua escrita, defendida por Teberosky e Ferreiro (1999), e teve como objetivo auxiliar a pesquisadora na compreensão de como se dá o avanço na apropriação do sistema de leitura e escrita alfabética por parte da criança de 1º ano.

As atividades propostas foram aplicadas em uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Curitiba. A turma era composta por 30 alunos, com idade de 5 ou 6 anos. Para a coleta de dados foram necessários cinco encontros de 1 hora, totalizando 5 horas para a aplicação de atividade e identificação dos níveis de escrita de cada aluno, ocorrendo entre os meses de março e abril; e mais nove encontros, totalizando 9 horas, para a reaplicação da atividade e análise dos avanços alcançados, ocorrendo entre os meses de junho e julho.

A turma escolhida para a aplicação do projeto-piloto foi a que a pesquisadora lecionava naquele momento. Tinha como principal queixa um grupo que não demonstrava responsabilidade e comprometimento para realizar as atividades, e que não nomeava corretamente as letras do alfabeto, não apresentando a correspondência letra/som. As atividades aplicadas se organizaram da seguinte maneira:

Aulas	Atividade	Objetivos
Março e Abril	Desenhar o que a criança desejasse e, em seguida, realizar a tentativa de escrita das imagens correspondentes.	Identificar o nível de escrita de cada criança.

Junho e Julho	A partir de uma sequência didática aplicada pela professora regente (pesquisadora) sobre a história “O Rei bigodeira e a sua banheira”, escolher a parte da história que mais chamou atenção, desenhar e, em seguida, realizar a tentativa de escrita das imagens correspondentes. Escrever o nome e realizar a leitura das palavras escritas.	Identificar o nível de escrita de cada criança.
---------------	---	---

QUADRO 1 – ATIVIDADES APLICADAS NO PROJETO-PILOTO

O segundo momento de aplicação do projeto-piloto foi aplicado entre os meses de junho e julho. As atividades propostas foram organizadas a partir de uma sequência didática, com objetivo de ao final propor aos alunos um novo desenho e tentativa de escrita sobre a história infantil trabalhada.

De acordo com Dolz (2004), ao pensarmos na organização do que e como se ensinar, é preciso pensar em instrumentalizar o aprendiz ao ponto de que a criança compreenda, em seu próprio cotidiano e em suas próprias vivências, a importância e o significado da utilização dos gêneros orais e escritos de maneira correta para cada situação de comunicação.

Partindo do pressuposto de que para o sujeito dominar a leitura e escrita é preciso ter certa organização de ensino, de forma que seja sistemática, a sequência didática é tomada como um instrumento o qual possibilita o sujeito a se apropriar de uma prática de linguagem, e também a se apropriar dos instrumentos para facilitar o processo. Ao considerarmos que o trabalho com gênero oral e escrito já faz parte do cotidiano dos alunos e, ainda, que devemos organizá-los, é preciso levarmos em conta que os gêneros oportunizarão o acesso à escrita e às diferentes formas de

representação, oferecendo diversas possibilidades e comparação de textos. Com isso, será possível desenvolver a capacidade de domínio da linguagem proposta e, também, a sua própria linguagem.

Dolz (2004) defende a sequência didática como um conjunto de atividades selecionadas, previamente planejadas, de forma sistemática, que tem como foco o gênero textual oral e escrito. O desafio da sequência didática é elaborar atividades as quais envolvam os alunos a ponto de se apropriarem das técnicas e instrumentos que auxiliam no domínio da leitura e escrita. O grande desafio é elaborar atividades diferenciadas, com contextos de produção diversos, e aplicá-las, despertando nos alunos o desejo de compreender e buscar por si mesmos estratégias para se apropriarem das noções, técnicas e instrumentos para leitura e escrita.

Tendo claro o objetivo da aplicação da sequência didática, segue a organização das aulas:

Aula	Objetivos	Descrição da atividade	Avaliação
1ª aula	Ouvir com atenção a leitura da história. Recontar algumas partes da história procurando organizar as ideias, seguindo uma sequência lógica.	Em roda, a professora leu a história uma vez e observou a reação das crianças. Conversou com a turma sobre a história e ouviu os comentários que eles gostariam de fazer.	Participação dos alunos. Observar como a turma interpretou a história.
2ª aula	Ler novamente a história. Observar o nível de interesse e compreensão do grupo pela história. Listar os nomes dos personagens, a fim de reconhecer a escrita construída coletivamente com a professora no quadro-negro.	Coletivamente, a turma falou os nomes dos personagens que estavam presentes na história. Foi escrito no quadro-negro um personagem de cada vez. Juntos com a professora copiaram no caderno.	Perceber se a criança reconhecia ou não a letra inicial dos personagens como “pista”, e se conseguia identificar a lista dos nomes.
3ª aula	Realizar a leitura do livro alternando entre leitura feita pela professora (uma página), e leitura feita pelos alunos (outra página, com textos ou imagens), com o objetivo de identificarem mais detalhes da	Os alunos desenharam os personagens.	Observar a participação de cada aluno oralmente e como cada um conseguia representar os personagens por meio do desenho.

	história e estimular a linguagem oral. Expressar suas ideias, por meio do desenho.		
4ª aula	Construir o nome dos personagens com alfabeto móvel. Explorar a letra inicial, final e rimas da construção das palavras.	Cada criança ganhou um pote com alfabeto móvel. A professora foi construindo coletivamente a formação das palavras e refletindo a respeito das letras iniciais, finais e possíveis rimas.	Conseguir ou não construir as palavras com o alfabeto móvel, identificar o que era solicitado, e responder corretamente na atividade de registro.
5ª, 6ª, 7ª, 8ª e 9ª aulas	Identificar o nível de escrita de cada aluno.	Em uma folha de papel sulfite, individualmente, cada criança foi chamada para desenhar a parte que mais chamou sua atenção na história, e realizar a tentativa de escrita sobre o que desenhou.	Identificar os avanços dos alunos na apropriação do sistema de escrita.
Referência Bibliográfica: AUDREY WOOD. O rei bigodeira e a sua banheira. Editora Ática, 2002.			

QUADRO 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O LIVRO “O REI BIGODEIRA E A SUA BANHEIRA”

A aplicação dessas atividades foi realizada individualmente entre o período de março e meados do mês de julho.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1987), a evolução da escrita da criança passa por níveis, podendo ser avaliadas em níveis e até em sub-níveis. Alguns desenhos das crianças foram analisados segundo o referencial teórico da teoria da psicogênese da escrita. A seguir podem ser observados os desenhos dos alunos mostrando o avanço da turma com uma espécie de legenda explicativa ao lado, expondo o que a criança desejava escrever. Também são apresentados os níveis de escrita da criança entre as diferentes passagens, do início à evolução.

ALUNO 1

Tentativa de escrita: para casa escreveu EMQO – para menina escreveu EMPNE – para menino escreveu QYLLPM

Nível de escrita (início do ano): pré-silábico com hipótese qualitativa



ILUSTRAÇÃO 1 – Projeto-Piloto – Aluno 1 FIGURA 1

Tentativa de escrita: para rei escreveu EI – para bigodeira escreveu ORA

Nível de escrita (metade do ano): pré silábico com hipótese quantitativa



ILUSTRAÇÃO 2 – Projeto-Piloto – Aluno 1 figura 2

ALUNO 2

Tentativa de escrita: para nuvem escreveu UABGA – para sol escreveu AFLOU – para casa escreveu FIAV – para boneca escreveu RSAUO

Nível de escrita(início do ano): pré-silábico com hipótese qualitativa



ILUSTRAÇÃO 3 – Projeto-Piloto – Aluno 2 figura 1

Tentativa de escrita: para rei bigodeira escreveu REIBITODTA

Nível de escrita(metade do ano): silábica com valor sonoro



ILUSTRAÇÃO 4 – Projeto-Piloto – Aluno 2 figura 2

ALUNO 3

Tentativa de escrita: para nuvem UV – para sol escreveu SU – para coração escreveu CA – para casa escreveu SA – para sorvete escreveu OVT – para flor escreveu FO

Nível de escrita(início do ano): silábica com valor sonoro



ILUSTRAÇÃO 5 – Projeto-Piloto – Aluno 3 figura 1

Tentativa de escrita: para rei bigodeira escreveu RPICOA – para pajem escreveu PAGA – para rainha escreveu RIA

Nível de escrita(metade do ano): silábica com valor sonoro



ILUSTRAÇÃO 6 – Projeto-Piloto – Aluno 3 figura 2

ALUNO 4

Tentativa de escrita: para casa escreveu CKA – para Kátia escreveu KUA – para árvore escreveu AKU - para Kira escreveu YRA

Nível de escrita(início do ano): silábica com valor sonoro



ILUSTRAÇÃO 7 – Projeto-Piloto – Aluno 4 FIGURA 1

Tentativa de escrita: para rei escreveu REN – para chuveiro escreveu JUVEIRO– para banheira escreveu BNENA – para torneira TO

Nível de escrita(metade do ano): silábico- alfabético

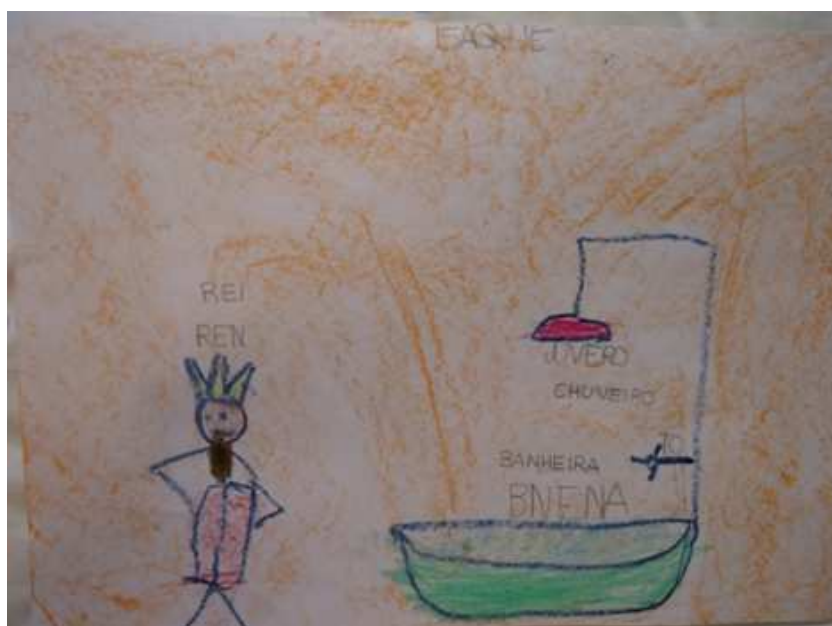


ILUSTRAÇÃO 8 – Projeto-Piloto – Aluno 4 FIGURA 2

ALUNO 5

Tentativa de escrita: para nuvem escreveu NU – para sol escreveu SO – para grama escreveu MA - para eu escreveu HO EU

Nível de escrita(início do ano): silábica com valor sonoro



ILUSTRAÇÃO 9 – Projeto-Piloto – Aluno 5 figura 1

Tentativa de escrita: para rei escreveu REI – para pajem PAJEN – para banheira BANEIRA

Nível de escrita(metade do ano): silábico-alfabética



ILUSTRAÇÃO 10 – Projeto-Piloto – Aluno 5 figura 2

ALUNO 6

Tentativa de escrita: para sol escreveu SON – para Brian BNA – para loja de sorvete escreveu BILINRIJTN – para Alexandre escreveu AEN - para casinha escreveu KIN – para Rafael escreveu HEINHR

Nível de escrita(início do ano): silábico sem valor sonoro

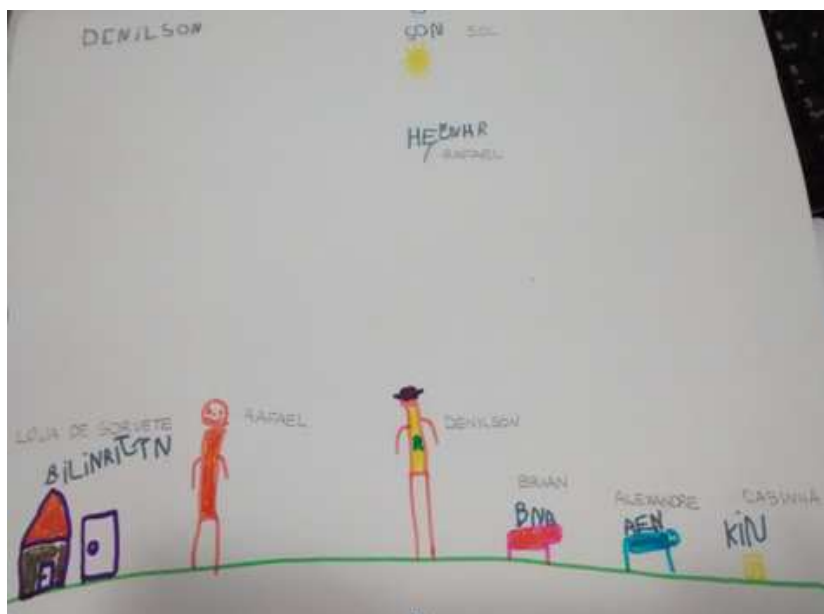


ILUSTRAÇÃO 11 – Projeto-Piloto – Aluno 6 FIGURA 1

Tentativa de escrita: para rei escreveu REI – para vara escreveu VARA – para peixe escreveu PXI – para banheira escreveu BAIERA

Nível de escrita (metade do ano): silábico - alfabético

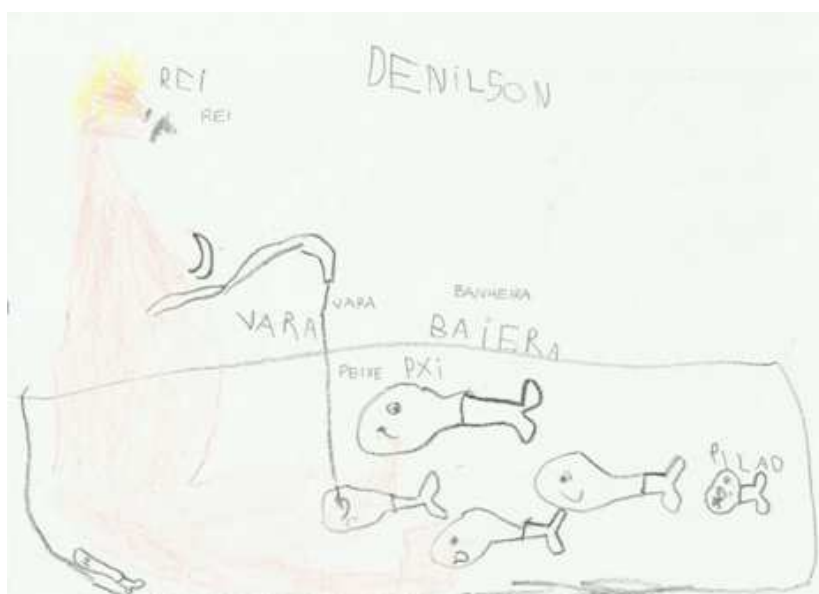


ILUSTRAÇÃO 12 – Projeto-Piloto – Aluno 6 FIGURA 2

ALUNO 7

Tentativa de escrita: para sol escreveu SLO – para nuvem NUVENH – para casa escreveu CASA – para flores escreveu FLORES

Nível de escrita (início do ano): silábico - alfabético



ILUSTRAÇÃO 13 – Projeto-Piloto – Aluno 7 FIGURA 1

Tentativa de escrita: cortina – janela – lua – banheira – tampão – rei - cortina

Nível de escrita (metade do ano): silábico - alfabético

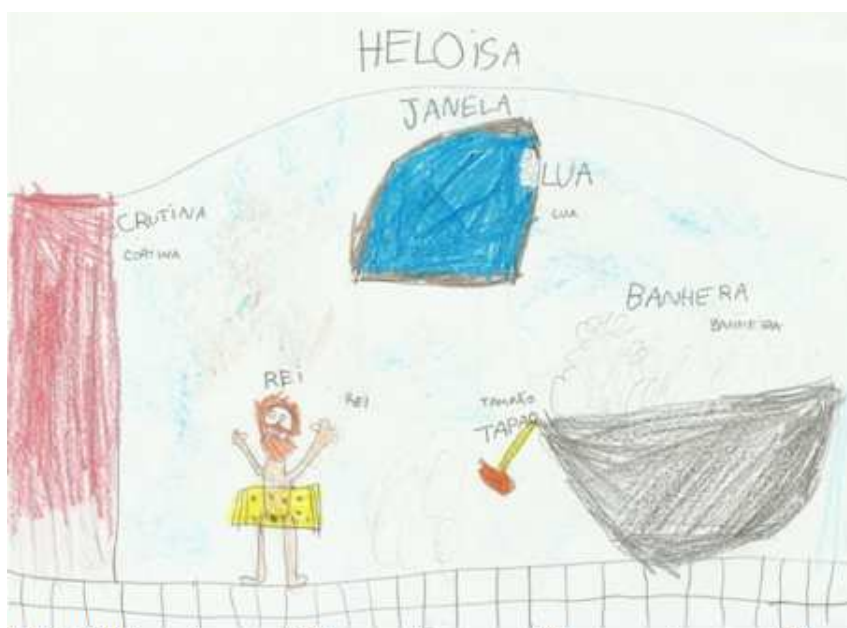


ILUSTRAÇÃO 14 – Projeto-Piloto – Aluno 7 FIGURA 2

Nível de Escrita	Pré- Silábico	Silábico	Silábico- Alfabético	Alfabético
Março e Abril	23	6	1	0
Junho e Julho	15	11	4	0

QUADRO 3 - NÍVEIS DE ESCRITA DOS ALUNOS NO PROJETO-PILOTO

Nos alunos 1 e 2 verificou-se que eles iniciaram o ano letivo no nível de escrita pré-silábica com hipótese qualitativa, ou seja, as crianças colocaram letras aleatórias com a quantidade mínima de caracteres (três) para representar a sua escrita. Em contrapartida, após o trabalho desenvolvido em sala de aula, avançaram para o nível silábico com valor sonoro.

Já a aluna 3 iniciou o ano no nível de escrita silábica com valor sonoro e permaneceu nesse nível até o final do período da coleta de dados. Segundo Ferreira (1979), algumas crianças permanecerão mais tempo em algumas fases e depois avançaram para outra.

Foi possível observar que os alunos 4 e 5 avançaram do nível silábico com valor sonoro para o silábico-alfabético. A aluna 4 realizou sua tentativa de escrita utilizando três letras, já o aluno 5 escreveu suas palavras de duas sílabas representando-as com duas letras.

O desenho do aluno 6 mostrou que no início do ano letivo ele estava no nível de escrita silábico sem valor sonoro. Ou seja, compreendia o significado da escrita, mas não quantificava os caracteres e nem o som que as letras emitiam. Posteriormente, avançou de maneira significativa para o nível de escrita silábica-alfabética.

O aluno 7 acabou mantendo o nível de escrita apresentado no início do ano letivo silábico-alfabético, apresentando apenas algumas trocas, omitindo ou colocando letras a mais.

O projeto-piloto teve como atividade de finalização a reaplicação da proposta do desenho seguida de tentativa de escrita, possibilitando à pesquisadora uma nova percepção a respeito do avanço conquistado pela criança ao passar do ano letivo.

Foi possível concluir a partir da aplicação do projeto-piloto que a criança, ao ser estimulada a desenhar o que deseja, demonstra uma maior possibilidade de tentar arriscar sem medo, sem receios e com reflexão do que já tenha se apropriado ou ainda esteja em processo. O professor, nesse momento, será o interlocutor, oportunizando a interação da criança com material gráfico, e ampliando a compreensão da sistematização da escrita por parte da criança.

Diante dos resultados obtidos, verificou-se que a medida em que o professor direciona uma participação ativa da criança em situações envolvendo a leitura e escrita, há um avanço expressivo da passagem de um nível de escrita para outro. Atividades que envolvam a história infantil, ludicidade, e leitura e escrita as quais sejam bem planejadas e com objetivos delimitados a cada faixa etária, proporcionam às crianças o prazer pelo aprender, auxiliando a sistematização da escrita alfabética.

4 METODOLOGIA

O presente estudo tem como objetivo aprofundar os conhecimentos na teoria da psicogênese da língua escrita, a fim de compreender como se dá o avanço da criança na conquista da oralidade, leitura e escrita alfabética, tendo um caráter qualitativo.

O primeiro momento realizou-se a partir de um trabalho exploratório, dando início ao levantamento bibliográfico o qual incluiu autores que puderam ampliar os conhecimentos da pesquisadora, e auxiliarem na seleção de referencial teórico sobre o tema abordado. O próximo passo foi a realização de um projeto-piloto, como descrito no capítulo anterior, com duração de 6 meses.

A pesquisa foi organizada em três etapas. Primeiramente houve uma coleta de dados para compor um diagnóstico, em que a pesquisadora procurou obter informações dos participantes para auxiliar na compreensão do contexto dos participantes. Nesse período obtiveram-se as concepções dos participantes sobre o sistema da escrita alfabética a partir de um instrumento: um desenho espontâneo, com tentativas de escrita, para analisar o nível de desenvolvimento em que se encontravam os alunos. Em seguida, a pesquisadora fez uma entrevista com perguntas baseadas nos modelos linguísticos de Halliday (1998), objetivando analisar o desenvolvimento da oralidade.

A segunda etapa caracterizou-se pela intervenção propriamente dita. Por meio de aplicação de atividades sequenciadas, a pesquisadora buscou estimular e desenvolver vários objetivos voltados à oralidade, leitura e escrita dos alunos. Durante a segunda etapa, utilizou-se como instrumento a gravação de vídeo para registro da aplicação das atividades sequenciadas. Essa estratégia proporcionou uma melhor análise das transcrições das falas dos alunos.

A terceira etapa foi a avaliação vinculada a uma das atividades propostas pela pesquisadora. Os alunos fizeram um novo desenho com tentativas de escrita, os quais foram utilizados para analisar os avanços nos níveis de escrita de cada aluno.

Por fim, a pesquisadora realizou uma microanálise de dados das produções de cada aluno buscando identificar, cautelosamente, a evolução de cada criança em seu processo de apropriação e domínio da leitura e escrita.

4.1 PARTICIPANTES

O campo de pesquisa definido no ano posterior da aplicação do projeto-piloto foi uma turma de 1º ano da rede municipal de Curitiba. Participaram da pesquisa todos os alunos de uma turma, totalizando 20 alunos, com faixa etária entre 5 e 6 anos, sob regência de uma outra professora.

Considerando a relevância de o pesquisador conhecer o contexto e a realidade do seu campo de pesquisa, como afirma Minayo

compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, e de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração de campo (MINAYO, 2000, p.89),

a pesquisadora buscou informações dos familiares na secretaria da escola, respeitando o sigilo de cada família.

Embora a pesquisa seja de caráter qualitativo, acrescentaram-se alguns dados quantitativos para enriquecer e ilustrar melhor alguns dados relevantes à pesquisa, os quais serão apresentados na sequência.

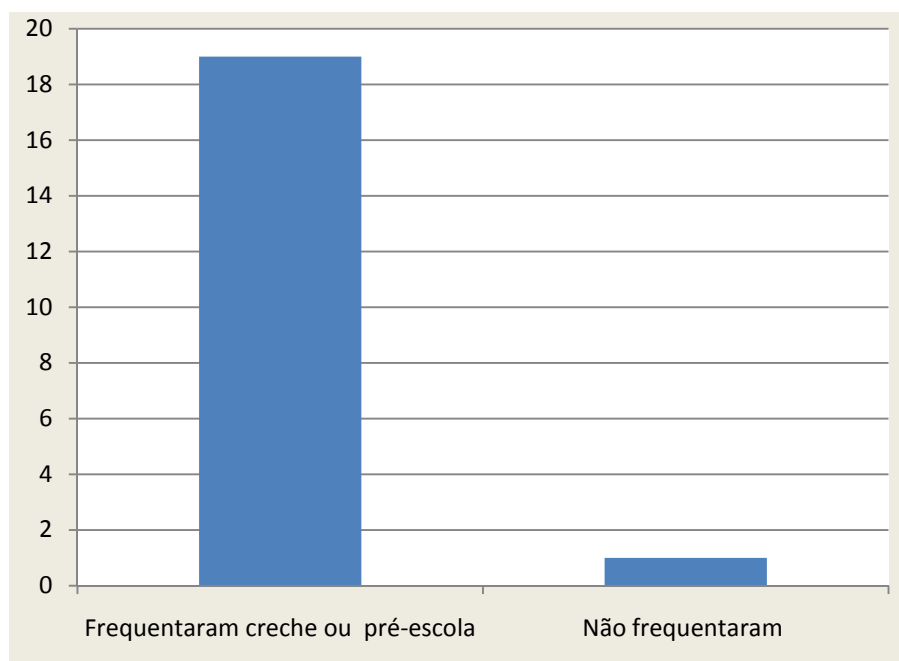


GRÁFICO 1- FREQUENTARAM CRECHE OU PRÉ- ESCOLA ANTES DE INGRESSAREM NO 1º ANO

Analisou-se a quantidade de crianças que frequentaram ou não creche ou pré-escola antes de ingressarem no 1º ano, para então refletir a respeito dos benefícios que isso trás diante do processo de ensino-aprendizagem do aluno. Os dados acima foram coletados com o objetivo de melhor compreender o grupo pesquisado.

Para as turmas de 1º ano, notou-se uma diferença e certa dificuldade com as crianças as quais iniciam sua vida escolar somente nesse período. Crianças que têm experiência com a pré-escola ou creche anterior ao 1º ano apresentam uma maior compreensão de rotina, regras, organização, facilidade de socialização com os colegas e independência. Todos esses fatores influenciam significativamente no processo de ensino-aprendizagem das crianças, como afirma Kramer:

Assumindo as crianças como indivíduos que pertencem a grupos sociais, entendemos que a pré-escola que lhes oferecemos deve necessariamente contribuir para sua inserção crítica e criativa na sociedade. Para tanto, é essencial, que possam adquirir os conhecimentos exigidos no 1º grau de forma dinâmica e viva, participando desse processo que, afinal, é o processo de construção de sua cidadania. O currículo da pré-escola é, então, elaborado a partir desse referencial, levando em conta as características específicas das crianças e do momento em que vivem (seu desenvolvimento psicológico), as interferências do meio que as circundam (sua inserção social e cultural) e os conhecimentos das diferentes áreas, capazes de permitir a articulação da pré-escola com a escola de 1º grau (KRAMER, 2001, p. 37)

Com isso, a pré-escola possibilita experiências únicas essenciais aos desenvolvimentos cognitivo, social, afetivo e intelectual da criança. Momentos lúdicos com seus pares, atividades artísticas, exploração de tempos e espaços contribuem significativamente para uma criança criativa, crítica e participativa na construção dos seus próprios conhecimentos.

Os próximos dados analisados foram direcionados à qual período do ano as crianças completam 6 anos de idade, trazendo à discussão o possível nível de desenvolvimento como decorrente da aprendizagem tardia ou não.

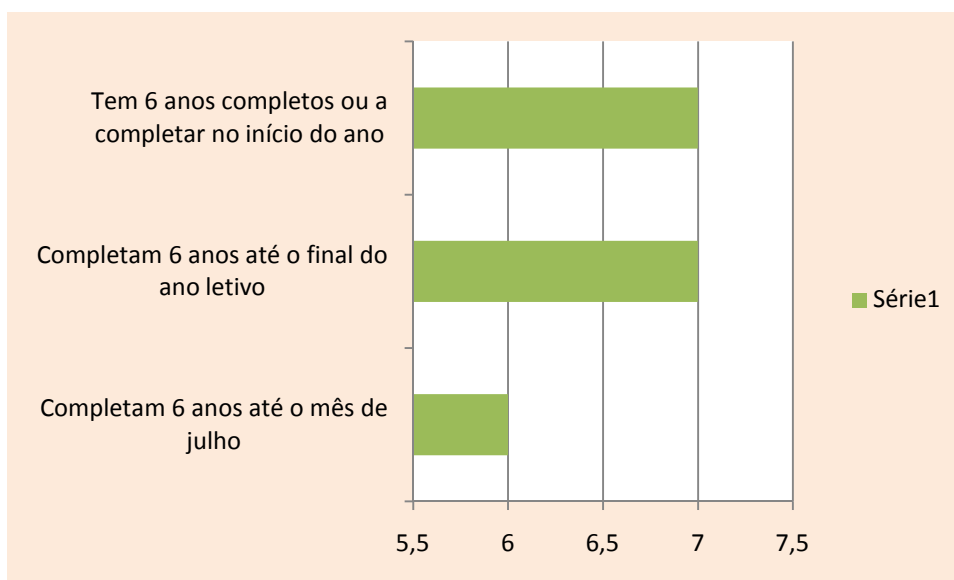


GRÁFICO 2- FAIXA ETÁRIA DOS ALUNOS

Metade dos alunos dessa turma completa 6 anos após o meio do ano letivo, e/ou tem 6 anos completos ou a completar no início do ano. Decidiu-se apontar esse dado na pesquisa por conta de ser um assunto sempre discutido pelas equipes pedagógicas relacionando-se ao nível de desenvolvimento das crianças, sendo, portanto, um fator influenciador na aprendizagem. Seber aponta o seguinte argumento:

A cronologia fornecida pelos estudiosos do desenvolvimento – indicada em anos e, às vezes, até em meses e em dias – serve como simples referencial, pois varia muito a idade em que as crianças realizam conquistas. O ritmo próprio de cada criança para aprender pode variar, tanto quanto a qualidade das estimulações propiciadas pelo meio social em que ela cresce (SEBER, 1997, p.28)

Dessa forma, cada criança tem o seu ritmo para aprender e a sua maneira de compreender o mundo à sua volta, o que enfatiza a importância do olhar sensível do professor para crianças que necessitam de maior tempo emocional e cognitivo ao seu desenvolvimento.

4.2 COLETA DE DADOS

A pesquisa realizou-se na escola, no período matutino, nos horários regulares de aula. Foi dividida em três etapas: a primeira etapa para a coleta de dados, a qual totalizou em quatro encontros, de 1 hora cada; a segunda etapa para a intervenção, com sete encontros de 1h30min cada; e a terceira e última etapa para a avaliação, com três encontros de 1 hora cada. Em sua totalidade, a pesquisa somou 19 horas presenciais junto aos alunos.

A *coleta de dados* consistiu em uma etapa imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa, uma vez que a partir dos dados obtidos foi possível planejar as atividades sequenciadas para a turma. Nessa etapa a pesquisadora chamava os alunos individualmente, em outro espaço, para que eles desenhasssem em uma folha sulfite e com giz de cera o que desejassem. No término do desenho os alunos foram estimulados a escreverem o que seus desenhos estavam representando. Em seguida, escreviam seu nome e “liam” para a pesquisadora. O objetivo principal da etapa foi analisar o nível de apropriação de escrita de cada aluno, fundamentada nos estudos de Ferreira (1989). Curiosamente, muitas crianças ficaram primeiramente paradas olhando para a pesquisadora sem saber o que desenhar e, na sequência, perguntavam: “mas, o que quiser?”.

Solicitar que uma criança não alfabetizada tente escrever pode parecer algo equivocado, porém, Seber explica (1995, p.115) que “as interpretações da escrita ocorrem a partir do desenho. Por isso, consideramos a atividade de desenho um momento oportuno para pedir à criança que escreva a respeito do que desenhou”. Após as análises dos desenhos e tentativa de escrita, foi possível constatar o nível de escrita em que cada aluno se encontrava. Os níveis de escrita e dados encontrados estão explicitados no capítulo de análise e discussão de dados.

Ainda no processo de coleta de dados, assim que a criança terminava o desenho e a tentativa de escrita, o aluno respondia a uma entrevista realizada pela pesquisadora. A entrevista foi proposta com o objetivo de obter mais informações acerca da linguagem oral das crianças, e participação das famílias no processo de alfabetização dos seus filhos. Ao buscarmos coletar informações sobre a linguagem oral, compreendemos que ela se dá na interação do adulto com as crianças e, também, entre elas mesmas. Assim, como afirma Oliveira:

a linguagem simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações, sob a mesma categoria

conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem (OLIVEIRA, 1993, p. 27)

A entrevista² realizada consistia em perguntas baseadas nos Modelos Linguísticos de Halliday (1998), os quais permitiram analisar o nível de respostas de cunho Instrumental, Regulador, Interacional, Pessoal, Heurístico, Imaginativo e Representacional.

A *intervenção*, por sua vez, ocorreu com base nos dados coletados. As atividades sequenciadas foram planejadas e organizadas a partir dos níveis de escrita que os alunos da turma já dominavam. A intervenção teve como principais objetivos: explorar a literatura infantil, desenvolver a ludicidade no processo de alfabetização do grupo, sistematizar a leitura e escrita, propor atividades de consciência fonológica e auxiliar a turma a avançar no domínio do sistema de escrita alfabética.

Por fim, a terceira etapa se caracterizou como momento de realizar a *avaliação* para verificar os possíveis avanços conquistados pela turma, no que diz respeito à compreensão e apropriação da oralidade, leitura e escrita.

4.3 MÉTODO DE ANÁLISE

Esse estudo optou em trilhar o caminho da pesquisa qualitativa, tendo em vista que uma de suas características é instigar o pesquisador a interpretar as percepções notadas no campo da pesquisa. Durante a pesquisa foi primordial a escolha de um bom instrumento para a melhor análise dos dados por parte da pesquisadora e, posteriormente, para a compreensão dos leitores. Assim, o instrumento escolhido foi a micro-análise.

De acordo com Martins (1994), a análise qualitativa se caracteriza como uma descrição. O teórico afirma que, nas Ciências Exatas, esse tipo de análise não atrai atenção dos pesquisadores, posto que não há interesse pela construção de sentido e formação humana, mas sim pela comprovação científica de dados e resultados, diferentemente das Ciências Humanas — que permite revelar ao homem quem ele realmente é, ou seja, suas ações, emoções, anseios, entre outros. Para

² Entrevista individual – consta no apêndice

descrever, contudo, é preciso ter prudência e não emitir falsas informações. O ato de descrever, por vezes, é solitário, mas um de seus objetivos é auxiliar a compreensão daquele que não conhece sobre o assunto.

Há diferenças entre descrever objetos, pessoas e ações. É essencial ter cautela. O leitor precisa compreender o que o pesquisador está tentando explanar com sua descrição, por isso, deve ser clara, minuciosa e ao mesmo tempo objetiva — como afirma Martins:

A descrição será tão melhor quanto mais facilitar o leitor ou ouvinte a reconhecer o objeto descrito. O seu mérito principal não é sempre a exatidão ou o relato dos pormenores do objeto descrito, mas é a capacidade de criar, para o ouvinte (ou para o leitor), uma reprodução tão clara, quanto possível, do mesmo. Dizer o que uma coisa é ou onde ela está não é descrevê-la. Descrevê-la é poder dizer como ela pode ser diferenciada de outra coisa ou como pode ser reconhecida. Para tanto, é preciso que uma certa quantidade dos seus atributos seja mencionada (MARTINS, 1994, p. 46)

A partir disso, uma micro-análise foi realizada em cada uma das produções das crianças participantes da pesquisa. Esse momento consistiu na análise individual do desenvolvimento de cada aluno, buscando identificar os principais fatores os quais contribuíram para os avanços da oralidade, da leitura e da escrita.

5 A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO COM ATIVIDADES SEQUENCIADAS ENVOLVENDO A ORALIDADE, A LEITURA E A ESCRITA NA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

As atividades sequenciadas foram aplicadas em toda a turma, duas vezes por semana, durante 1h30min em cada dia de aplicação. Durante as atividades, ficaram presentes em sala de aula a pesquisadora e a professora regente.

Após a análise da coleta de dados, foram elaboradas atividades sequenciadas, planejadas e organizadas, de maneira que estimulasse a oralidade das crianças, a organização de ideias, a ampliação de vocabulário, o desenvolvimento da consciência fonológica; auxiliasse na sistematização do processo de alfabetização; e proporcionasse o avanço do domínio da leitura e escrita da turma.

Nas tabelas abaixo constam separadamente as atividades desenvolvidas com seus respectivos objetivos, considerando momento lúdico, oralidade, leitura e escrita. Por conta do tempo ofertado pela escola para a realização da pesquisa, em alguns dias houve atividades com ênfase maior em um dos eixos.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
1ª aula	<p>Objetivos:</p> <p>Estimular a percepção auditiva por meio da brincadeira Proporcionar o desafio de descobrir o que havia em comum na escrita das palavras Observar a participação da turma nas atividades sequenciadas.</p>
	<p>MOMENTO Lúdico:</p> <p>Dançar com a turma ao som de uma música, e ao parar, todos deveriam ficar parados como uma estátua. Continuar a brincadeira, mas com uma bexiga cheia. Se mexer, ao parar a música, tinha que estourá-la, pegar o papel que estava dentro, sentar e aguardar os colegas.</p>
	<p>ORALIDADE:</p>

	Verbalizar as hipóteses levantadas a respeito do desafio do que havia em comum na escrita das palavras Conversar sobre a história ouvida.
	Leitura: Ler a história “Quando nasce um monstro” de Sean Taylor e Nick Sharratt Ler as palavras escritas nos papéis dobrados dentro das bexigas estouradas Identificar o que havia em comum entre as palavras, que era a letra A.
	ESCRITA: Refletir coletivamente a formação da escrita das palavras no quadro-negro. Sinalizar com lápis de cor as vogais, letras iniciais, e letras finais das palavras escritas no papel que estava dentro da bexiga.

QUADRO 4 – AULA 1 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.

Essa atividade teve como objetivo propor um momento lúdico considerando o brincar como um fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, e levando em conta a execução dessa tarefa como um disparador para a próxima atividade.

Considerando que inicialmente o grupo pesquisado se encontrava em nível inicial de alfabetização, ou seja, a grande maioria não reconhecia as letras do alfabeto e, ainda, observando as demonstrações de dificuldades para responderem o desafio proposto, pode-se afirmar a importância da ênfase do trabalho com consciência fonológica e metodologias variadas para que o grupo pudesse avançar no processo de alfabetização.

Na leitura do livro, ao sentarem no chão para ouvi-la, ficou evidente o entusiasmo e interesse da turma para ouvir e compreender o enredo da história.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
2ª aula	Objetivos: Estimular o desenvolvimento da memória na releitura da história Promover a reflexão acerca dos sons iniciais das palavras Propor desenho e escrita do objeto que escolhessem, como meio de identificar a relação escrita com a imagem que as crianças estabeleceram.

	<p>MOMENTO Lúdico:</p> <p>A turma foi dividida em duas equipes. Uma por vez deveria retirar um objeto de uma caixa, com olhos vendados, e tentar descobrir o que era. Ao descobrir o objeto por meio do tato, o aluno junto à equipe deveria responder com qual letra iniciava o nome do objeto. Se iniciasse com a letra “E”, a equipe levava ponto, pois foi colocado propositalmente maior quantidade de objetos que iniciavam com esta letra.</p>
	<p>ORALIDADE:</p> <p>Verbalizar e identificar o som inicial das palavras Relatar trechos que recordassem a história ouvida na aula anterior.</p>
	<p>leitura:</p> <p>Rer a história “Quando nasce um monstro” de Sean Taylor e Nick Sharratt Nomes dos objetos do momento lúdico.</p>
	<p>ESCRITA:</p> <p>Nomes dos objetos do momento lúdico, refletindo sobre o som produzido pela letra “E” no início, meio e fim das palavras Escolher os objetos que gostariam de representar por meio de desenho, e escrever os seus nomes.</p>

QUADRO 5 – AULA 2 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.





ILUSTRAÇÃO 15 - Atividades de escrito de palavras que iniciavam com a letra “E”

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
3ª aula	<p>Objetivos:</p> <p>Desenvolver a consciência fonológica por meio do jogo: “Bingo” Estabelecer relação fonema e grafema x imagens.</p>
	<p>MOMENTO Lúdico:</p> <p>Foi proposto o jogo “Bingo”. Cada aluno recebeu uma cartela diferente, contendo: letras do alfabeto, sílabas, imagens e pequenas palavras Ao sorteio de uma letra, a criança deveria refletir se poderia cobrir em sua cartela um dos quadrinhos que correspondesse àquele mesmo som inicial Em cada letra sorteada a turma refletia oralmente sobre as possibilidades de respostas, após terem tentado individualmente Ganhava o jogo quem completasse a cartela por primeiro.</p>
	<p>ORALIDADE:</p> <p>Falar sobre as possibilidades de respostas no momento do jogo Contar a história com as suas próprias palavras.</p>
	<p>leitura:</p>

	Folhear a história “Quando nasce um monstro” de Sean Taylor e Nick Sharratt, incentivando que os alunos realizassem a leitura Ler as sílabas e palavras escritas na cartela do bingo.
	<p>ESCRITA:</p> <p>Coletivamente, a turma foi escolhendo algumas palavras sorteadas para escrever na atividade. Esta atividade teve como proposta refletir sobre a formação das palavras e os sons produzidos por cada fonema.</p>

QUADRO 6 – AULA 3 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.

































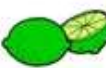






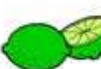





			BI			P	
	V			E			A
				MA			
	Q		SA				A
				I		P	
	DI				JA	N	U
	C	L			Q		U
RA		GA				CO	
F	M		B	PA		G	

ILUSTRAÇÃO 16 - Cartelas de bingo

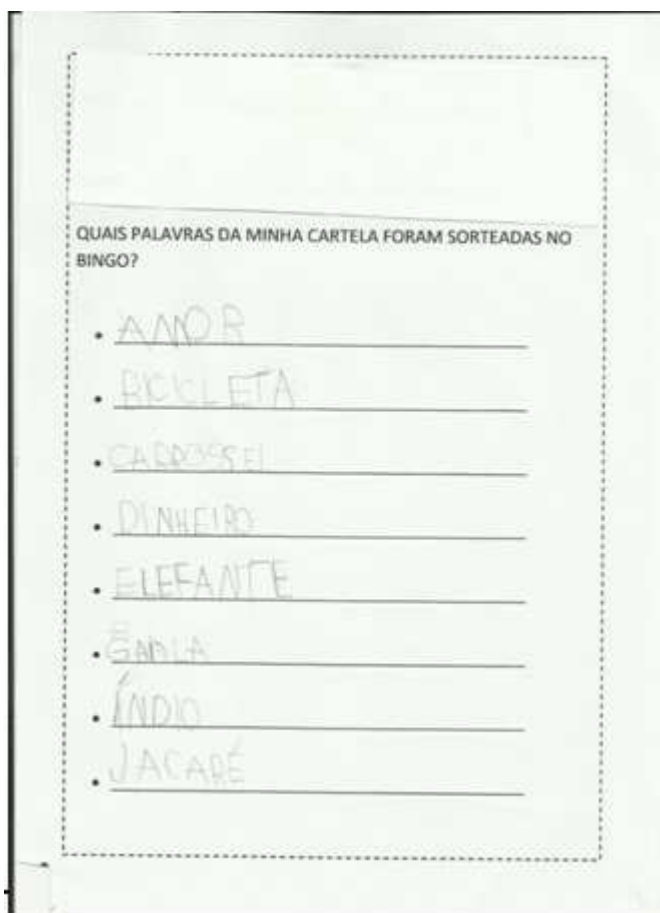


ILUSTRAÇÃO 17 - Atividade de registro sobre as palavras sorteadas no bingo

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
4ª aula	<p>Objetivos:</p> <p>Estimular a construção de palavras por meio do jogo dos dados Refletir sobre a ordem das letras no interior da palavra poder modificar o significado e o seu sentido.</p>
	<p>MOMENTO Lúdico:</p> <p>A turma foi convidada a sentar-se em roda no chão da sala. Um aluno por vez deveria jogar 4 grandes dados de EVA, nos quais em suas faces havia: 1º dado (consoantes), 2º dado (vogal), 3º dado (consoantes), 4º dados (vogais e um sinal de "?")</p> <p>A criança deveria jogar os dados e em grupo tentarem compor uma palavra. Se caísse o sinal de "?", deveria pegar em uma caixinha uma tarefa a cumprir. As</p>



ILUSTRAÇÃO 19 – Formação de palavras com os dados



ILUSTRAÇÃO 20 – Cartinhas com tarefas designadas às crianças que jogassem o dado com o sinal “?”

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
5ª aula	<p>Objetivos:</p> <p>Explorar a formação do nome de cada aluno Estimular a percepção auditiva dos sons iniciais das palavras.</p>
	<p>MOMENTO Lúdico:</p> <p>Para vivenciarmos o jogo Varal Alfabético, cada criança recebeu uma “camiseta” de papel com o seu nome escrito Utilizando o alfabeto exposto na parede da sala, a pesquisadora refletiu com o grupo o nome de cada criança, de quem viria na ordem, e se houvesse mais de um com a letra inicial ampliava a explicação. Assim, cada aluno, um por vez, pendurou sua camiseta no varal.</p>
	<p>ORALIDADE:</p> <p>Falar o seu nome e letra inicial Contar a história da maneira que lembravam.</p>
	<p>leitura:</p> <p>Ler o próprio nome e o dos colegas Visualizar as imagens e a escrita das palavras em comum com o próprio nome Leitura do livro “Quando nasce um monstro”, com um diferencial: uma folha sulfite foi colada em uma página sim e outra não. Assim, as crianças foram estimuladas a dar continuidade à história, após a professora fazer a leitura da página que estava à vista.</p>
	<p>ESCRITA:</p> <p>Cada aluno recebeu uma atividade correspondente à letra inicial de seu nome. Por isso, foram elaboradas três modelos de atividades. As crianças escreveram as palavras que iniciavam com a mesma letra do seu nome, bem como identificaram as imagens com sons iniciais correspondentes.</p>

QUADRO 8 – AULA 5 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.



ILUSTRAÇÃO 21 – Jogo Varal Alfabético

DATA: 05/05/2015
NOME: STEPHANI

VARAL ALFABÉTICO

1. CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE INICIEM COM A MESMA LETRA DO SEU NOME E COPIE NA LINHA ABAIXO:

RATO - MALA - VASO - BATATA - SABÃO - COPO
RICO - VOVÔ - BOCA - OVO - MAMÃO
ABACAXI - PATO - SAPATO - CASA

SAPATO / SABÃO

2. PINTA A FIGURA QUE VOCÊ ACHA QUE INICIA COM A MESMA LETRA DO SEU NOME:

NOME:

ILUSTRAÇÃO 22 – Registro da atividade do jogo Varal Alfabético

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
6ª aula	<p>Objetivos:</p> <p>Construir os nomes das mascotes com alfabeto móvel e explorar a escrita de outras palavras que iniciem com a mesma sílaba</p> <p>Explorar a ideia de que as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais, mas que a estrutura da língua portuguesa exige ao menos, uma vogal.</p>
	<p>MOMENTO Lúdico:</p> <p>Construir os nomes das mascotes com alfabeto móvel e outras palavras que iniciem com a mesma sílaba.</p>
	<p>ORALIDADE:</p> <p>Verbalizar as sugestões da lista de palavras.</p>
	<p>leitura:</p> <p>Ler as palavras com o mesmo som inicial que os nomes das mascotes.</p>
	<p>ESCRITA:</p> <p>Construir com o alfabeto móvel a escrita das palavras</p> <p>Escrever coletivamente no quadro-negro uma lista de palavras que iniciem com o mesmo som de BOB e BIBI</p> <p>Registrar na atividade as descobertas realizadas.</p>

QUADRO 9 – AULA 6 – ATIVIDADES SEQUENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.

MONSTRINHO BOB
E MONSTRINHA BIBI

NOSSA TURMA RECEBEU NOVOS AMIGUINHOS: OS BEBÊS MONSTRINHOS. DEPOIS DE CONSTRUIR OS NOMES DELES COM O ALFABETO MÓVEL E PERCEBER OUTRAS PALAVRAS QUE PODEMOS ESCREVER A PARTIR DA PRIMEIRA SÍLABA, REGISTRE ABAIXO SUAS NOVAS DESCOBERTAS:

BIBI

1. BICICLETA 2. BICO

3. BIBLIOTECA 4. BILI

BOB

1. BOLLO 2. BOLA

3. BOTA 4. BOCA

ILUSTRAÇÃO 23 – Atividade de registro – Alfabeto Móvel

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES	
7ª aula	Objetivos: Desenvolver a consciência fonológica Estabelecer a relação leitura e escrita.
	MOMENTO Lúdico: A turma foi dividida em três equipes. No quadro-negro foram coladas diversas imagens de um lado, e várias palavras no outro lado. A pesquisadora sorteou uma letra de cada vez e a equipe deveria identificar a imagem que correspondesse ao som da letra inicial. Em seguida, deveriam levar a imagem até a palavra correspondente.
	ORALIDADE: Ouvir a letra sorteada, refletir, e falar a resposta indo até a imagem e palavra correta.

	leitura: Ler a letra sorteada Ler imagens Ler a escrita das palavras.

QUADRO 10 – AULA 7– ATIVIDADES SEQÜENCIADAS DE INTERVENÇÃO DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA.





ILUSTRAÇÃO 24 – Descobrimo as palavras

5.1 UMA PROPOSTA DE ESTÍMULO À LEITURA: ALUNOS E SEUS FAMILIARES

Atualmente pode-se afirmar que temos diferentes formações de famílias. Assim, como no decorrer do tempo os papéis exercidos pelos familiares foram se modificando, as mulheres têm ficado menos tempo em casa com seus filhos e, conseqüentemente, as crianças têm permanecido mais tempo na escola. Prado (1981) aponta que a escola passou a participar ainda mais da formação das crianças como cidadãos, inserindo conceitos e valores para a educação de indivíduos críticos e ativos pertencentes à sociedade.

Segundo Prado (1981) a família, independentemente de conflitos, é a primeira instituição que influenciará de maneira significativa nas primeiras experiências vivenciadas pela criança. É no núcleo familiar que ela deve receber a base educacional, a qual está permeada de valores, leis, costumes e crenças que devem ser assegurados à criança. Também, o sujeito tem o direito a receber o afeto, respeito e educação. Como diz Libâneo:

A educação é o conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais (LIBÂNEO, 2000, p.22)

Ao nos referenciarmos ao conjunto de elementos os quais a educação engloba, considera-se a participação dos familiares no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos como um fator primordial para se alcançar o sucesso.

Com o objetivo de promover maior envolvimento do processo de leitura infantil com os familiares das crianças, propôs-se a criação de mascotes, de acordo com o descrito na última aula. A turma realizou uma votação para escolher o nome das mascotes, as quais tinham formato e características de monstros. A escolha das mascotes monstros decorreu do envolvimento do grupo com a história: “Quando nasce um monstro”, que apresenta um bebê monstro. O bebê monstro recebeu o nome de Bob, e a bebê monstrosinha de Bibi. Ambas foram feitas de feltro e tecidos coloridos, trazidas prontas pela pesquisadora. As mascotes foram enviadas diariamente para a casa das crianças, acompanhadas de uma pasta com livros de diversos gêneros: gibi, história clássica, piadas, rimas, entre outros. Junto com os

livros havia um caderno para as famílias registrarem, por meio de desenho e escrita, como foi passar aqueles momentos em casa com a mascote.

Essa iniciativa gerou diversos frutos positivos de acordo com o que foi relatado pela professora regente. Famílias elogiaram a escola pelo incentivo à leitura, houve envolvimento da criança ao contar a história da ou do bebê monstrinha(o), e houve também maior comprometimento da criança em relação ao processo de alfabetização e leitura das histórias infantis. A proposta das mascotes também saiu no jornal impresso e digital da escola, expondo as atividades para alunos, funcionários e familiares.



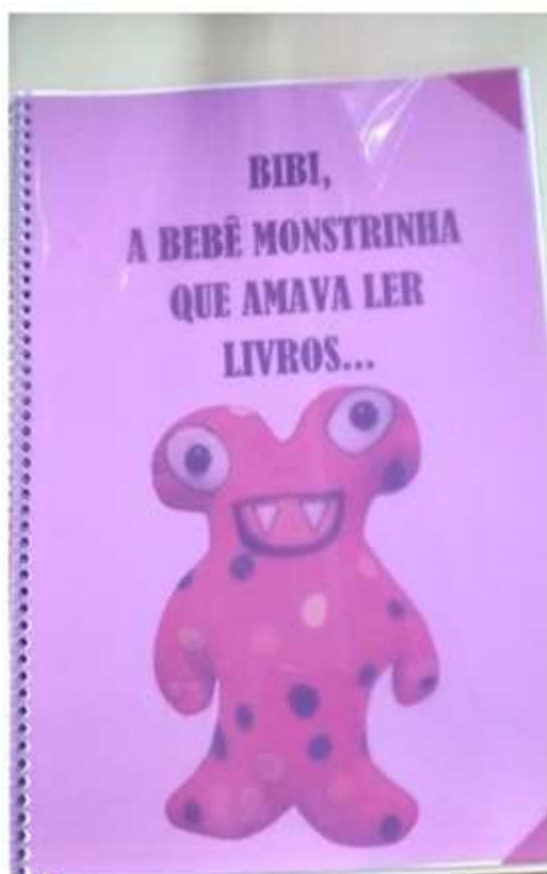




ILUSTRAÇÃO 25- Materiais utilizados para incentivar às famílias a lerem

No decorrer da aplicação das demais atividades sequenciadas as crianças contavam para a pesquisadora o que haviam feito com a mascote e com quem leram os livros e, ainda, fazia-se questão de que fossem lidos em voz alta os relatos realizados pelos familiares no livro enviado para casa.

6 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS DURANTE A INTERVENÇÃO DAS ATIVIDADES SEQUENCIADAS EM UMA TURMA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo o leitor poderá conhecer o caminho das análises da execução da pesquisa, a partir das produções das crianças.

A coleta de dados consistiu em três momentos: um primeiro momento, realizado no mês de março, para realização do diagnóstico de como se encontravam os alunos em relação a sua concepção da escrita alfabética e desenvolvimento da oralidade; um segundo momento para a intervenção propriamente dita, com a realização das atividades, nos meses de março e abril; e um terceiro momento para avaliação, no mês de maio, em que verificou-se como se encontravam as crianças após a realização das atividades.

Considerando que as falas de uma criança são de grande valor para expor uma prática pedagógica, seguem as transcrições das falas de alguns alunos durante a realização do diagnóstico. Cada letra em negrito significa as letras iniciais do nome das crianças, e a letra P significa que é a fala da pesquisadora.

P³: “Desenhe o que você quiser e depois, escreva o que você desenhou”. (Falou esta mesma frase para todos os alunos).

C1⁴: “Meu irmão aqui tem cabelo liso, mas este meu irmão aqui, não.”

L1: “Ops, esqueci de fazer o chão para o meu cachorrinho!”

B1: “Sabia, que a minha mãe me ensinou a fazer a letra do papai? É assim o MB de Fábio”.

E1: “Meu nome é pequeno. Mas não sei desenhar as letras”.

R1: “Vou escrever o meu nome, sem o crachá ainda...”

S1: “Hum... o nome do papai... Deixa eu ver se eu lembro das letras do papai...”

Al: “Aqui, é a minha casa. Sabe, eu tenho um vizinho bem legal!”

ACI: “Murilo, começa com a letra M. Hum... Acho, que eu errei...Este é o meu pai, começa com a mesma letra do meu nome.”

BI: “Não sei escrever MA”

³ **P**: Refere-se à fala da pesquisadora.

⁴ **C1**: As demais letras referem-se as letras iniciais dos nomes dos alunos. O número refere-se à primeira fala da criança naquele momento. Caso, a criança volte a falar, será colocado o número 2.

EI: “Eu acho que eu sei qual é a letra”.

ERI: “Não sei escrever”.

GI: “Mamãe, não ensinou as letrinhas dos nomes da minha família”.

MI: “ Menina, escreve com ME, né?”

TI: “Sabia que AA, tem no meu nome?”

(os demais alunos não falaram nada no momento da realização do desenho e da tentativa de escrita)

QUADRO 1 – TRANSCRIÇÃO 1

A pesquisa teve como objetivo realizar uma entrevista com as crianças para analisar o nível de argumentação e respostas frente às perguntas realizadas. As perguntas foram elaboradas baseadas nos modelos linguísticos de Halliday (1998), tendo em vista que cada pergunta tinha um objetivo diferente a ser analisado – como descrito a seguir:

Instrumental: Pergunta: “Como você pede para a mamãe quando está com fome?” A grande maioria da turma conseguiu expor coerentemente sua resposta, ao dizer que solicita gentilmente um alimento.

Regulador: Pergunta: “Se você chutar bola dentro de casa e derrubar um vaso da mamãe no chão e quebrar, o que ela diz?” A maior parte respondeu que a mamãe deixaria de castigo e brigaria.

Interacional: Pergunta: “É o dia do brinquedo na sua escola, e você quer muito brincar com o brinquedo do colega que você ainda não conhece, de que maneira você o convence a emprestar o brinquedo?” O grupo respondeu dizendo que pediria, por favor, para emprestar.

Pessoal: Pergunta: “Em uma festa de aniversário, as crianças querem brincar de pega-pega e você quer brincar de uma brincadeira que você inventou, como você explica para eles?” Nenhuma das crianças explicou a brincadeira, somente disseram qual brincadeira gostariam de brincar com esses coleguinhas.

Representacional: Pergunta: “Seu colega da escola falou algo que você não gostou no recreio, como você conta para a sua professora?” A maior parte do grupo respondeu apenas dizendo que falaria para a professora.

Heurístico: Pergunta: “Você é curioso(a)? Como pergunta para saber sobre os dinossauros para um adulto?” A maior parte do grupo não conseguiu formular nenhuma pergunta. Constatou-se nas respostas do grande grupo a fragilidade do vocabulário e a dificuldade em expressar-se com perguntas cotidianas.

Imaginativa: Pergunta: “Você consegue lembrar-se de alguma história, qual? Você pode me contar uma parte? Você tem livros em casa? Alguém conta para você?” Apresentam-se na sequência os gráficos explicativos a partir das respostas dadas.

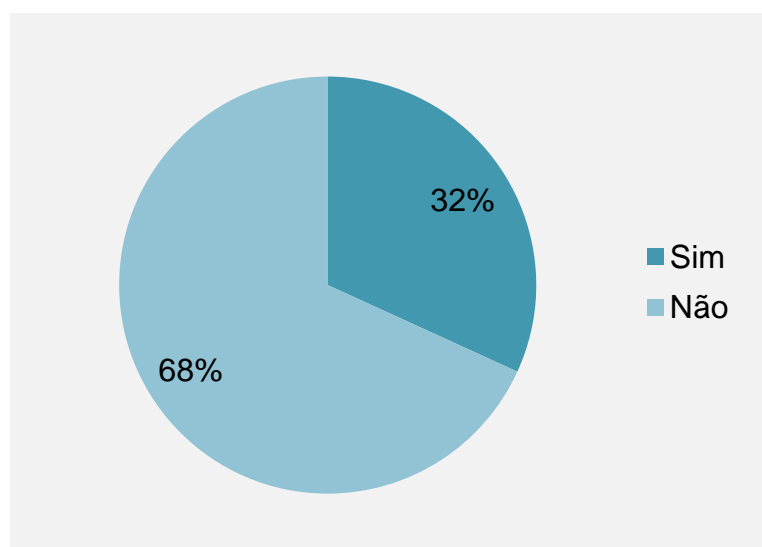


GRÁFICO 3 – ALGUM FAMILIAR LÊ OU CONTA HISTÓRIAS

O gráfico acima expõe que 68% das famílias da turma pesquisada não tem o hábito de ler ou de contar histórias para as crianças, enquanto 32% compreende a importância e assim o fazem.

De acordo com Jolibert (1994), ter pais parceiros e informados dentro da escola é uma rica ferramenta para auxiliar os alunos no processo de alfabetização. Para isso, é preciso que a escola envolva as famílias em atividades que os façam compreender a importância da leitura para a faixa etária de seus filhos, já que por algum motivo esse estímulo possa ter sido deixado de lado na primeira infância. Os familiares precisam visualizar a escola como um ambiente alfabetizador; compreender como ocorre o incentivo à leitura; e receber convites para feira de

livros; os alunos precisam levar frequentemente livros da biblioteca para casa e serem motivados a realizarem leitura compartilhada. Assim, as famílias provavelmente passarão a compreender o significado e a relevância da leitura e aquisição de livros para a vida escolar de seus filhos.

Ao coletarmos os dados a seguir a respeito da quantidade de crianças as quais se lembravam de histórias ou não, e se possuíam livros em casa ou não, tivemos como objetivo, segundo Kramer (2001), ter um panorama da realidade a qual esse grupo de alunos estava inserido – levando em conta que construímos novos conhecimentos a partir das interações e relações estabelecidas com a realidade que está a nossa volta. O foco desse momento foi saber o nível de contato das crianças com as histórias infantis, para então realizar um trabalho de intervenção.

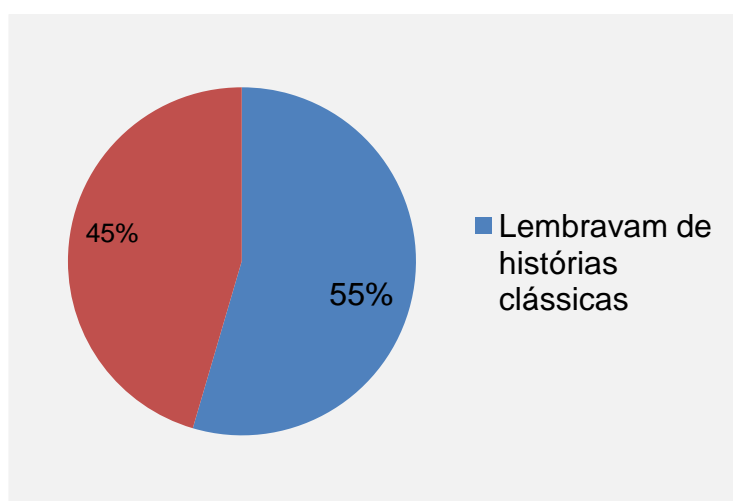


GRÁFICO 4 – LEMBRANÇA DE HISTÓRIAS INFANTIS

Para as crianças lembrarem histórias infantis e terem um repertório de memória e imaginação, é preciso que alguém conte histórias a essa criança, e que ela tenha contato com livros e possa manuseá-los. Verificou-se que 45% dos alunos não se lembrava de histórias clássicas, e 55% se recordava. A escola, por sua vez, é o espaço promissor a desenvolver o hábito leitor nestas crianças. Para formar uma futura geração leitora, é preciso estimular desde muito cedo à leitura de imagens e a verbalização do que se vê, propor problematizações a partir dos enredos infantis

entre outros, e promover um momento de prazer e de contato com a leitura de diversos gêneros.

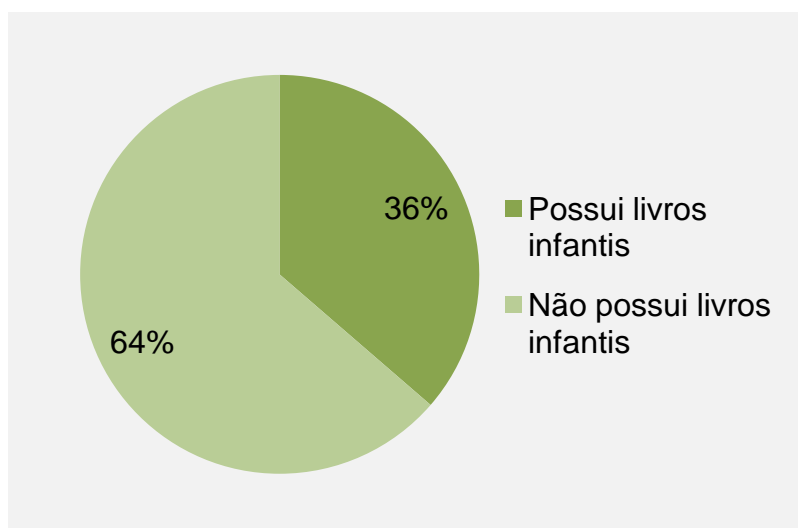


GRÁFICO 5 – POSSUI OU NÃO LIVROS INFANTIS

A quantidade de crianças que não possuem livros infantis representa um número expressivo e preocupante. Pois, principalmente na fase de alfabetização, as crianças precisam estar “mergulhadas” em ambientes alfabetizadores para se sentirem motivadas a lerem. Um destes motivos, é que a escola tem que garantir o acesso à leitura de qualidade diária aos nossos alunos que não tem em casa.

6.1 ANÁLISE DAS ATIVIDADES

Na *aula 1* tivemos como foco principal a brincadeira da estátua, a qual serviu como uma estratégia para explorar os demais eixos. A turma foi receptiva às atividades propostas pela pesquisadora. No momento da brincadeira, percebeu-se o envolvimento da grande maioria do grupo. A música, a diversão e a interação com os colegas em momentos lúdicos proporcionam prazer e motivação para aprender brincando. Como afirma Dornelles (2001, p.104) “É pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam. É através das brincadeiras que elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta”.

Depois da brincadeira, a pesquisadora solicitou que cada criança dissesse o que estava escrito no papel encontrado na bexiga. Todo o grupo respondeu que não sabia ler. Então, coletivamente, foram refletindo sobre a escrita das palavras no quadro-de-giz. Foi solicitado aos alunos que observassem a escrita das palavras, pois o desafio era descobrir o que havia em comum entre elas. As palavras escritas nos papéis eram:

AVIÃO - APONTADOR - CAPA - SALA - MOÇA
 ÁRVORE - PATO - FOLHA - CAMA - APITO
 ABRIL - RATO - CHATO - BOLA
 AMANHÃ - CACO - ABACAXI - ABELHA - ATIVIDADE
 AMOR - ÁGUA - AÇÚCAR - SAPO - MALA - COLA - BALA

P: “Turma, o que vocês acham que têm em comum entre as palavras?”

A1: “Todas são grandes”

PI: “São animais.”

FI: “Não PI, são frutas porque tem abacaxi.”

P: “O que tem em todas as palavras crianças?”

DI1: “Ah, já sei”. (Fez o gesto com dedo em sinal circular como se fosse a letra “o”).

P: “Você está querendo dizer uma letra DI?”

DI2: “Sim, a letra “o””.

GI: “Não né, todas tem a letra “A”.”

P: “Muito bem turma, vocês descobriram o segredo!”

QUADRO 12 – TRANSCRIÇÃO 2

Na *aula 2* a atividade proposta foi dividir a turma em duas equipes. Ao propor atividades desse tipo, com crianças pequenas, é preciso levar em conta que algumas delas, aquelas as quais apresentam maior facilidade de expressão, podem não dar a vez aos mais tímidos ou com mais dificuldades — o que na maioria das vezes ocorre. Por isso, é válido registrar que a pesquisadora buscou atentar-se em

focar e oportunizar a vez para todas as crianças, com o único objetivo de auxiliá-las a alcançar o sucesso da conquista do sistema de escrita alfabética, independentemente de temperamento ou maneira de comunicar-se perante os outros.

Diante desse cuidado e olhar sensível, buscou-se estimular os alunos a pegarem os objetos, tatearem e opinarem sobre o que era. Em seguida, deveriam identificar o som com o qual iniciava cada palavra, estimulando-os a desenvolver a consciência fonológica.

P: “Vocês serão divididos em duas equipes. Uma de cada vez, com olhos vendados, pegará um objeto da caixa e tentarão descobrir o que é. Em seguida, falarão qual a letra inicial do objeto que pegou”.

PI: “Não, “espelho” começa com a letra “l””.

HI: “Professora, você sabia que se tirar a letra V da palavra ESCOVA, e colocar L no lugar, vai ficar ESCOLA?”

P: “Isto mesmo **HI**, quando mudamos algumas letras de posição, poderá mudar o significado da palavra!”

CI: “A minha prima também tem o nome que começa com a letra E!”

BI: “Professora, eu quero desenhar a ervilha, qual destas palavras no quadro é a ervilha?”

P: “Ouça **BI**, ER... qual destas palavras você acha que está escrito?” (apontando para algumas palavras)”.

QUADRO 13 – TRANSCRIÇÃO 3

A consciência fonológica pode ser estimulada nas crianças por meio de diversos métodos. O professor, por sua vez, não pode esquecer a importância de relacionar o som com a escrita das palavras, atuando como “escriba” para os alunos. É importante lembrar que eles precisam visualizar as escritas, como afirma Teberosky e Gallart:

escrevendo através do professor, os meninos e as meninas podem aprender a escrever, sem que seja necessário esperar a dominar as formas

gráficas da notação escrita. Quando o professor se faz de “escriba”, toma uma posição vicária a respeito de algumas capacidades que meninos e meninas ainda não dispõem, mas dá lugar a que exercitem e melhorem outras que já possuem. Com sua ajuda, suas perguntas e seu controle sobre o processo, os meninos e as meninas integram conhecimentos novos com outros que já possuíam (TEBEROSKY & GALLART, 2004, p.65)

Já no eixo da leitura, a aula 2 contou a releitura da história “Quando se nasce um monstro”, tendo como objetivo estimular a memória dos alunos, auxiliando no desenvolvimento cognitivo e mental. Quando a criança tem a oportunidade de ouvir uma mesma história, música, leitura de um livro ou filme, é provocada automaticamente a memorizar, estabelecer relações e desenvolver habilidades cognitivas, para novas aprendizagens. Cada leitura realizada, e sua compreensão acerca dos personagens, lugar, tempo e enredo ocorrem com maior clareza e riqueza de detalhes, aprimorando, assim, sua capacidade de memória.

Na *aula 3* foi proposto jogar bingo com letras, sílabas e imagens.

P: “Crianças, observem bem agora, as letras, sílabas e imagens que tem na sua cartela. Vejam, cada um tem uma cartela diferente”.

PI: “A minha tem um jacaré”.

BI: “A minha não, porquê?”

P: “Alguém aqui já jogou bingo?”

Grande maioria do grupo, gritou dizendo não.

P: “ Alguma criança aqui, que já jogou saberia explicar?”

Jl: “Eu não joguei, mas o meu vovô, joga bingo toda sexta-feira.”

P: “Que legal Jl, mas você saberia explicar?”

Jl: “Não.”

P: “O jogo funciona da seguinte forma. Eu vou sortear uma letra. Quando eu sortear você vai prestar atenção no som que produz e observar na sua cartela, se tem alguma letra, sílaba ou imagem com som correspondente. Se tiver, o mesmo som inicial, você deverá colocar uma pecinha de EVA, em cima. Ganhará o jogo quem tiver completado a cartela por primeiro. Mas, crianças tem que prestar muita atenção, hein?”

MI: “Sorteia o A, P, I”

P: “Letra sorteada é o “S””.

PI1: “De sapo prof?”

P: “Letra sorteada “U”, U do quê pessoal?”

JI: “Eu tenho urso!”

P: “Letra sorteada “A”, pensem bem”

MI: “Eu tenho A, de amor!”(era a imagem de um coração).

VI: “Prof, eu achei duas coisas que começam com a letra A, amor e avião!”.

P: “Letra sorteada “I”:

GI: “Eu tenho... Bicicleta que começa com I”

P: “Quem está com sorte aqui? Quem já está completando a cartela? Próxima letra sorteada é “M””.

PI2: “Prof, na do amigo tem M”. E estava escrito a sílaba MA”.

P: “Letra sorteada “J”, crianças J com A forma?

Turma apontou para o alfabeto, que tinha uma imagem de JARRA.

P: “Letra sorteada “C”, quem tem alguma imagem que inicie com C?”

PI3: “Coração e carrossel!”

P: “Muito bem PI. Vamos observar crianças a diferença dos sons nas duas palavras?”

QUADRO 14 – TRANSCRIÇÃO 4

Por meio desse jogo foi possível identificar o envolvimento e o avanço de alguns alunos os quais no diagnóstico ainda não diferenciavam letras de números, não reconheciam as letras do alfabeto, tão pouco estabeleciam relações entre fonemas e grafemas. Foi notório o envolvimento do grupo e o comprometimento das crianças para tentar completarem a sua cartela. A partir da tentativa de respostas e da ampliação de repertório e associações entre os sons e imagens percebeu-se o avanço do grupo no processo de aquisição da leitura e escrita.

Na *aula 4* foi aplicado o Jogo dos dados.

P: “Neste jogo, vamos tentar montar palavras com os dados?”
HI: “Prof, S com U, SU, D com O, DO, SUDO?”
TI: “Dá para montar a palavra SURDO!”
P: “Está faltando alguma letra?”
VI: “R”.
AI: “B com O, BO”
RI: “Dá para formar a palavra BOLINHA”
P: “E agora, o que será que vai dar?”
AI: “L com O, LO, agora não sei”.
P: “Vamos ajudar turma? O que vai dar? B com o , BO, L com O, LO, e juntando as duas sílabas, BOLO.”

QUADRO 15 – TRANSCRIÇÃO 5

No momento lúdico percebeu-se que as crianças apresentaram dificuldades em formar as palavras sozinhas. No entanto, quando havia ajuda na organização de ao menos uma sílaba, muitas sugestões de palavras foram dadas, por exemplo: SU, de suco, Suzana, entre outros. Na realização da atividade em registro, ao refletirem sobre a construção da formação de palavras em que nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras, e em que nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras, verificou-se que o grupo de alunos já estava sinalizando o valor sonoro na escrita de palavras. Este momento ficou evidente o papel do professor mediador, como Batista trata:

Para seu planejamento desde a educação infantil, é importante que o professor leve em conta que cabe a ele atuar como mediador entre as crianças e o mundo da escrita e que, quanto menor é o grau de autonomia de seus alunos na leitura e na escrita, maior será seu papel como um modelo de leitor, capaz de dar um suporte ao aprendizado dos alunos, lendo e explicando textos em voz alta, apresentando como se planeja e se produz um texto, explicitando o modo de funcionamento dos textos que se leem, seus objetivos, suas condições de produção, seu modo de circulação, seus suportes, de modo a modelar o comportamento leitor de seus alunos. (BATISTA, 2011,p.57)

O autor acima afirma o suporte dado aos seus alunos como leitor, assim como Foucambert (1998) que defende a leitura e a escrita sendo duas práticas que caminham juntas nas quais a criança constrói o sistema de escrita a partir da

compreensão de ambas. Por isso justifica-se a elaboração das atividades com objetivos baseadas nesses dois pilares e que precisam do auxílio do professor, por serem tão complexas de serem compreendidas.

Com o intuito de envolver os familiares na importância da literatura infantil para o processo de alfabetização, a partir dos dados coletados inicialmente, a pesquisadora elaborou uma estratégia de leitura, a qual será descrita a seguir.

Na *Aula 5*, a atividade sequenciada foi o Varal Alfabético.

P: “Vamos brincar de “lavar roupas”?” (perguntou como poderiam organizar o varal com tantas camisetas. As respostas foram):

YI: “Por cores”.

RI: “Todas em pé”.

BI: “Uma do lado da outra”.

P: “Vamos organizar por ordem alfabética. Qual é a primeira letra do alfabeto? Quem tem o nome com a letra: A.?”

(três alunas que tinham o nome que iniciavam com a letra se levantaram):

P: “Crianças temos três amigas que tem o nome que iniciam com a mesma letra e agora, qual delas vamos decidir para ser a primeira do varal?”

(a turma falou o nome das crianças sem dar explicação)

R: “O meu também!”

P: “No seu nome tem a letra A, mas não começa com a letra A. Vou explicar para vocês como fazemos para resolver. Nós temos que olhar a segunda letra do nome das pessoas e ver qual vem por primeiro no alfabeto. Se tiver a segunda igual, faz o mesmo com a terceira letra”. (depois das crianças pendurarem as camisetas no varal, a pesquisadora deu continuidade nos demais nomes)

QUADRO 16 – TRANSCRIÇÃO 6

A atividade do Varal Alfabético teve como principais objetivos explorar as letras que compõem o próprio nome, e proporcionar a reflexão diante da

comparação entre os nomes da turma. Segundo Seber (1997), ao explorar as letras que compõem o próprio nome da criança, proporciona-se maior estabilidade para a escrita. Assim, a criança terá maior segurança para dizer “é a minha letra” ou “tem no meu nome”. O seu nome próprio passa a ter um significado e valor sonoro na linguagem escrita. Quando exposto em sala de aula, em uma chamada, por exemplo, pode ser um recurso para a criança recorrer e checar suas novas ideias que estão sendo formuladas.

No momento da atividade do Varal Alfabético, percebeu-se que uma determinada aluna — a qual entrou na turma e escola recentemente, com 8 anos e ainda alfabetizada — por diversas vezes levantou dizendo que era a sua vez e que tinha a sua letra. Logo, observando-a em um momento específico, insistia que seu nome começava com B, sendo que começava com R, provavelmente pela grafia semelhante. Constatou-se assim, a importância de o professor ficar atento para verificar se o grupo já diferencia letras de outros símbolos e se reconhece as letras do alfabeto no seu nome, e nos nomes dos colegas.

Na 6ª aula a pesquisadora optou por utilizar um material imprescindível em uma sala de alfabetização: o Alfabeto Móvel.

P: “Vamos aprender a construir os nomes dos bebês monstrinhos com o alfabeto móvel. E depois, vamos perceber que outras palavrinhas podemos construir com o início do nome deles. Qual é o nome do bebê monstrinho?”

MI: “Bob”

P: “Então, pega a letrinha B e vamos montar”.

SI: “Agora, é o “O”.

P: “Isto **SI**, do ladinho do B, vamos colocar o O, para formar BO e agora para terminar o nome colocamos um B. Vou explicar o porquê. Quando vocês decidiram pelo nome do monstrinho, vocês decidiram por este nome em inglês. Bob é um nome escrito em inglês. Agora, não desmanchem a palavrinha Bob, que eu vou mostrar algo para vocês. Vamos colocar uma letrinha e vocês vão ver o que vai acontecer quando colocamos uma letra a mais. Coloquem a letra A. Como fica esta palavra agora. B com O, BO, B com

A, BA.

YI: “Boba”.

RI: “Hahaha, que engraçado, Bob virou boba”.

P: “Agora, vamos colocar a letra O, no lugar do A, como vai ficar, BOBA. Viram? Uma letrinha pode mudar todo o sentido da palavra. Deixem novamente, somente BO para formarmos outras palavras. Vocês sabem que outras palavras iniciam com BO?”

RI: “Bolo”

TI: “Bola”

EI: “Bota”

HI: “Boné”

P: “Vamos construir algumas destas palavras com alfabeto móvel? Boca, como escrevemos? Bo?”

D1: “B com O, BO, CA, a gente escreve K.”

P: “Sabe o que é DI. Este CA, do Boca tem o som do K mesmo, mas é o C com A, igual o da casa!” E boné? Bo vocês já me disseram que é B com O e NÉ?”

L1: “B com O e a letra É”.

P: Vamos construir o nome da bebê monstrinha, BIBI?

J1: (Montou na mesa BI I B)

PR⁵: “O que você escreveu?”

JI: “Bibi”.

PR: “Tem certeza?”

T1: “Não, não está escrito BIBI” (Trocou a letra de lugar) “Agora sim!”

P: “Que outras palavras iniciam com a palavra Bibi?”

FI: “Bicicleta”.

JI: “Bicho”.

WI: “Bico”.

QUADRO 17 – TRANSCRIÇÃO 7

⁵ PR: Professora regente da turma

Durante a atividade a turma demonstrou facilidade em manusear as letras do alfabeto móvel e construir as palavras propostas. Ao perceberem as novas palavras formadas, mostravam-se satisfeitos com as descobertas.

A 7ª aula contou com a atividade Descobrimos as palavras.

P: “Uma equipe de cada vez sorteará uma letra. Terão que descobrir uma imagem que inicie com a letra sorteada. Depois, procurar a escrita desta palavra e colar embaixo”.

HI: “**Letra U**”.

YI: “U de Uva”.

P: “Onde está a imagem da uva? E a palavra escrita?”

NI: “S de Sorvete”

P: “Isto, muito bem”.

GI: “Letra F. Será que tem alguma imagem com a letra F, professora?”

P: “Tem sim!”

SI: “Achei, F de fogão”.

EI: “Letra K”

R1: “Achei, a palavra Kombi” (E apontou para a palavra “Caneta”)

TI: “Letra I”

D1: “Ventilador!”

CI: Letra sorteada “T”

M1: “Fácil, telefone”

QUADRO 18 – TRANSCRIÇÃO 8

Observou-se a participação e envolvimento de crianças as quais até então tinham medo de arriscar, pelo fato de não terem se apropriado do sistema de escrita alfabético.

Para avaliar os avanços conquistados pelas crianças, foi proposto um desafio. Cada criança recebeu uma folha com o seguinte texto :“IMAGINE QUE NESTE FINAL DE SEMANA FOI VOCÊ QUEM LEVOU O (A) BEBÊ MONSTRINHO(A) PARA VISITAR A SUA CASA E LER OS LIVROS COM A SUA

FAMÍLIA. MAS, ACONTECEU O INESPERADO! AO SAIR PARA COMPRAR PÃO COM A SUA FAMÍLIA, VOCÊ DEIXOU O (A) BEBÊ MONSTRINHO(A) EM CIMA DA SUA CAMA. AO RETORNAR, OS LIVROS ESTAVAM TODOS ESPALHADOS PELO SEU QUARTO E O (A) BEBÊ MONSTRINHO(A) HAVIA SUMIDO. O QUE VOCÊ ACHA QUE ACONTECEU? REGISTRE POR MEIO DE DESENHO E TENTATIVA DE ESCRITA.” Depois de a pesquisadora lê-la, as crianças deveriam desenhar suas respostas para, em seguida, realizar tentativas de escrita.

As crianças mostraram-se entusiasmadas, uma vez que estavam tentando desenhar e escrever sobre uma situação vivenciada por elas, e que já fazia parte do seu cotidiano: a relação com as mascotes.

6.2 O CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA

Essa pesquisa vem mostrando, a partir do referencial teórico e escolhas das práticas realizadas, que os professores precisam se comprometer com a aprendizagem dos alunos. Analisaram-se cautelosamente as produções dos alunos, respeitando sua individualidade, potencialidades e/ou dificuldades apresentadas.

A seguir, observa-se uma tabela representativa a qual demonstra o caminho percorrido pelas crianças para dominar o sistema de escrita alfabética — considerando que elas compreendem esses caminhos em momentos diferentes umas das outras e necessitam, assim, do preparo dos professores para trabalhar com turmas em diferentes níveis de escrita. Os principais níveis de escrita foram colocados a partir do referencial de Ferreiro e Teberosky: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Buscando detalhar melhor cada avanço dos participantes, os dois primeiros níveis de escrita foram subdivididos de modo a identificar precisamente o nível de escrita em que se encontravam, e qual seria a próxima fase a alcançar. As subdivisões e a explicação de cada uma delas estão explanadas no capítulo 2.

TABELA 1 – CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA

CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA								
Pré-Silábico						Silábico		Silábico Alfabético
Escrever é diferente de desenhar	Falsa Letra	Letra	Com hipótese quantitativa	Com hipótese qualitativa	Realismo Nominal	Sem valor sonoro	Com valor sonoro	

	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar
	Pré-silábico – emprega falsa letra
	Pré-silábico – emprega letra
	Pré-silábico – com hipótese quantitativa
	Pré-silábico com hipótese qualitativa
	Pré-silábico hipótese realismo nominal
	Silábico sem valor sonoro
	Silábico com valor sonoro
	Silábico alfabético

6.3 MICROANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DOS PARTICIPANTES

A realização da micro-análise oportunizou à pesquisadora a continuar a investigação buscando a compreensão dos passos vivenciados pela criança na aquisição da oralidade, leitura e escrita. Assim, fez-se necessário que as informações coletadas fossem devidamente analisadas a fim de conhecer, refletir e repensar a respeito da prática realizada, como apontado pela autora: “A pesquisa é um procedimento formal, com método do pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (LAKATOS, 1991, p. 64)

Para tanto, analisou-se o desenvolvimento da oralidade das crianças nas respostas dadas na entrevista realizada no diagnóstico, conjuntamente à aplicação das atividades sequenciadas nas quais se identificou possíveis desajustes entre o desenvolvimento dos aprendizes e as propostas da pesquisadora.

A coleta de dados realizada sobre o contexto familiar dos participantes foi verificada no capítulo de análise. A seguir, observa-se uma micro-análise dos resultados obtidos pelas crianças durante o período da intervenção.

A aluna 1 apresentou inicialmente, na avaliação de escrita, o nível pré-silábico escrever é diferente de desenhar, e na avaliação final não quis tentar escrever. Essa criança completa 6 anos de idade até julho. Demonstra “desenho estruturado”⁶ para a faixa etária; na aplicação das atividades a aluna faltou algumas vezes e, quando vinha, pouco participava. Na entrevista, apresentou boa oralidade expressando-se bem. Não se recordou de nenhuma história infantil e não tem livros de história em casa.

A aluna 2 apresentou um significativo avanço, uma vez que no diagnóstico estava no nível de escrita pré-silábico escrever é diferente de desenhar; então, avançou na avaliação para o nível de escrita silábico-alfabético. É sabido que a criança não passou de uma fase para outra de forma repentina, no entanto, a pesquisa não possibilitou acompanhar passo a passo essa transição. A criança completará 6 anos após a metade do ano. Foi possível observar a estrutura de frase e a organização de ideias da criança na atividade de escrita. Na oralidade,

⁶ A pesquisadora se refere à desenho estruturado quando a criança já consegue desenhar figuras semelhantes ao que deseja representar. Por exemplo, ao desenhar uma pessoa, desenha uma cabeça e membros que estejam ligados ao tronco, e não a cabeça.

demonstrou vocabulário amplo e rico de significados. Relatou que seus familiares não têm o hábito de contar histórias para ela. O caso dessa criança possibilitou à pesquisadora perceber que o aprendizado independe, muitas vezes, de a criança ser mais nova que o restante do grupo ou de não receber estímulos à leitura e escrita pelos familiares. Dessa forma, é possível sim que ocorra a aprendizagem a partir do trabalho desenvolvido pela escola!

O aluno 3 trouxe uma grande reflexão. A criança estava no nível de escrita pré-silábico escrever é diferente de desenhar, e avançou para o nível de escrita silábico com valor sonoro. Desde o primeiro contato com a pesquisadora, chamou a atenção durante a realização das atividades pelo fato de falar coisas sem sentido e desenhar sem estrutura. Gradativamente, na aplicação das atividades sequenciadas, percebeu-se seu grande envolvimento com a história contada “Quando nasce um monstro”. No segundo dia, ele já queria e sabia contar praticamente toda a história. Seu entusiasmo ficou evidente e, também, sua maneira de aprender: se envolvendo e brincando. Nas atividades propostas com escrita, mostrou-se seguro para tentar e arriscar. Todos esses pontos garantiram seu avanço para o nível pré-silábico com valor sonoro, e um desenho com melhor estrutura. Esse aluno, mesmo não sabendo contar histórias para a pesquisadora, relatou na entrevista que tinha vários livros. Após a análise do conjunto das questões desse aluno, foi constatado o grande valor do papel do ensino escolar no desenvolvimento da linguagem e da escrita.

O aluno 4 no diagnóstico apresentava o nível de escrita pré-silábico escrever é diferente de desenhar. Na tentativa de escrita, utilizou apenas uma letra “S” para representar, sendo que havia desenhado várias pessoas. Após as atividades sequenciadas, esse aluno avançou para o nível de escrita silábico com valor sonoro, estruturando seu desenho, e buscando dar sentido em sua escrita em uma frase. Essa criança completa 6 anos após o mês de julho. Apresentou, durante a pesquisa, ótima oralidade com professores e colegas. Na entrevista, relatou que a mãe ensinou as letras do seu nome e lembrou o nome de diversas histórias infantis. Nessa situação, pode-se afirmar que o conjunto desses bons parâmetros de contexto familiar provavelmente possibilitou maior desenvolvimento para o sucesso escolar.

O aluno 5 estava no nível de escrita silábico com valor sonoro no diagnóstico, e manteve-se nesse nível de escrita na avaliação. Essa criança, desde

os primeiros contatos com a pesquisadora, demonstrou ser muito falante, observadora, participativa e com seus posicionamentos claros em relação aos assuntos levantados em sala de aula. O aluno completará 7 anos no mês de dezembro. Relatou que em casa tem diversos livros e soube indicar o nome de vários temas e enredos de histórias infantis. Demonstrou maior domínio da linguagem, na oralidade, e ao se expressar nas respostas da entrevista. Realizou rapidamente as atividades propostas. Se houvesse mais estímulo, por parte da pesquisadora, é possível que ocorresse um avanço maior do aluno. Talvez por estar na idade legal prevista para esse ano escolar, seria interessante ter proposto atividades mais desafiadoras para o aluno — pelo fato de já dominar muitas questões sobre linguagem oral e escrita.

No caso da aluna 6, no diagnóstico estava no nível silábico com valor sonoro, e conseguiu avançar no momento da avaliação para o silábico alfabético. Essa criança completará 6 anos após o mês de julho. Na entrevista, relatou que às vezes alguns familiares leem livros para ela, e recordou-se de alguns nomes de histórias sem detalhes e descrições. Apresentou avanço expressivo, indicando que além do trabalho desenvolvido pela escola a aluna provavelmente recebe de seus familiares incentivos à leitura e escrita.

A aluna 7 no diagnóstico apresentou o nível de escrita silábico com valor sonoro, e na avaliação manteve-se nesse mesmo nível. A criança completará 6 anos no final do ano letivo. Na entrevista, relatou que o pai e a mãe leem para ela. Expressou-se oralmente muito bem, e relatou histórias infantis com riquezas de detalhes. A aluna manteve-se no mesmo nível de escrita, mas na avaliação realizou tentativa de escrita de frase, apresentando avanços sobre o domínio do sistema de escrita. Vale destacar que essa criança já iniciou sua escolarização com um bom desenvolvimento de construção da escrita alfabética, considerando que sua idade está abaixo do previsto na legislação.

A criança 8 apresentou-se no diagnóstico com o nível de escrita silábico sem valor sonoro, e avançou para o nível de escrita silábico com valor sonoro na avaliação. A aluna completa 6 anos na metade do ano letivo. Na aplicação das atividades foi muito participativa, prestativa e expressava bem o que desejava. Na entrevista, relatou algumas histórias infantis e disse que ninguém conta história para ela, mas sim que ela mesma conta para si. É perceptível o crescimento da aluna ao perceber a organização de ideias na elaboração de uma frase.

A aluna 9 no diagnóstico estava no nível de escrita silábico com valor sonoro, e manteve-se nesse mesmo nível de escrita até o momento da avaliação. Vale destacar que essa criança completou 6 anos no mês de janeiro do ano letivo, ingressando o 1º ano com a idade legal prevista. Na entrevista, afirmou que não tem livro de histórias em casa e que ninguém lê para ela. Para essa criança, permanecer no mesmo nível de escrita significa estar em um nível já avançado de construção da escrita – considerando o período escolar em que se encontrava.

O aluno 10 inicialmente apresentou o nível de escrita silábico sem valor sonoro, e avançou para o nível de escrita silábico com valor sonoro na avaliação. A criança completa 6 anos antes da metade do ano letivo. Disse que não tem livros de histórias em casa e ninguém lê para ela. Chamou a atenção da pesquisadora o desenvolvimento de sua oralidade. Durante a pesquisa expôs com clareza suas opiniões, articulando e argumentando ideias com destreza. O que se percebeu foi que essa criança já iniciou sua escolarização com um bom desenvolvimento de construção da escrita alfabética.

O aluno 11 iniciou o diagnóstico apresentando o nível de escrita pré- silábico com hipótese quantitativa, e na avaliação permaneceu no mesmo nível de escrita. Essa criança completou 6 anos antes do mês de julho. Recebeu estímulos de seus familiares e afirmou na entrevista que tem livros infantis em casa, e que algum familiar sempre conta história para ela. Constatou-se que não houve avanço no período da intervenção. É importante que a escola esteja atenta ao desenvolvimento dessa criança, uma vez que está abaixo do esperado de acordo com a idade cronológica. Vale destacar que a aluna senta diariamente na última carteira e, provavelmente, não esteja atenta o suficiente aos encaminhamentos e práticas conduzidas durante o período escolar.

No diagnóstico o aluno 12 apresentou o nível de escrita pré- silábico com hipótese quantitativa, e na avaliação permaneceu nesse mesmo nível de escrita. O aluno completará 6 anos após a metade do ano letivo. É importante registrar que a professora regente relatou que a escola orientou à família sobre a dificuldade fonoaudiológica apresentada pela criança. Na entrevista, a pesquisadora não conseguiu compreender as respostas do aluno, dificultando qualquer notação. Nesse caso em específico destaca-se que a defasagem do desenvolvimento da fala pode estar prejudicando o rendimento escolar.

O aluno 13 iniciou o diagnóstico no nível de escrita pré-silábico com hipótese quantitativa, e avançou para o nível de escrita silábico sem valor sonoro. Completou 6 anos antes do mês de julho. Na entrevista, expressou-se bem, respondendo as perguntas com clareza e riqueza de detalhes. Disse que em casa tem livros de história, e que algum familiar lê para ela. Essa criança demonstrou ter conseguido um avanço esperado, considerando seu contexto familiar e suas condições iniciais.

O aluno 14 começou o diagnóstico apresentando o nível de escrita pré-silábico inicial escrever é diferente de desenhar, e na avaliação manteve-se no mesmo nível de escrita. Completa 6 anos no final do ano letivo. Na entrevista, afirmou que não possui livros de histórias infantis em casa, e que ninguém conta histórias para ele. Vale destacar que essa criança tem dificuldades na fala e não realiza acompanhamento fonoaudiológico, pois a família alega não ter tempo de levá-lo. Nas atividades propostas mostrou não compreender o que estava acontecendo. Não conversou muito com as outras crianças. Suas atividades de registro têm desenhos com poucos detalhes, cores e formas, e sente-se inseguro nas tentativas de escrita. Constatou-se que alguns dos fatores que podem estar afetando o seu avanço no processo de aquisição da leitura e escrita são a dificuldade na fala, a idade abaixo do previsto na legislação e o pouco acompanhamento familiar.

O aluno 15 apresentou no diagnóstico o nível de escrita pré-silábico, e depois, na avaliação, não quis realizar a tentativa de escrita. Por conta disso, não foi possível constatar seu desenvolvimento posterior. Completará 6 anos ao final do ano letivo. A criança é tranquila e apresenta insegurança em arriscar e tentar, com medo de errar. Uma característica observada pela pesquisadora ao longo das atividades é que a aluna necessitava que a pesquisadora ficasse constantemente chamando-a para o grupo, pois fazia de tudo para chamar a atenção de um adulto que estivesse a sua volta. Seu comportamento é característico da pouca idade cronológica para início de escolarização.

O aluno 16 no diagnóstico iniciou com o nível de escrita silábico sem valor sonoro, e permaneceu neste nível de escrita no período da avaliação. Completará 6 anos no final do ano letivo. É uma criança muito falante e participativa. O aluno disse que tem livros e sua irmã é quem lê. Percebe-se que está em processo de estruturação do desenho e construção de hipóteses de escrita. Seu comportamento

é característico de pouca idade cronológica para iniciar a escolarização no ensino fundamental.

A criança 17 no diagnóstico iniciou com o nível de escrita silábico sem valor sonoro, e permaneceu nesse nível de escrita no período da avaliação. Completará 6 anos no final do ano letivo. Nas atividades sequenciadas, gostava de participar, tentar responder e arriscar-se. Na entrevista, disse que tem poucos livros e que às vezes alguém lê para ela. Trata-se de outra criança cujo desenvolvimento é abaixo do esperado para o ano escolar que frequenta, por ter idade cronológica menor do que a recomendação legal.

O aluno 18 no diagnóstico estava no nível de escrita silábico sem valor sonoro, e depois na avaliação não quis realizar a tentativa de escrita. Completará 6 anos ao final do ano letivo. A criança é bastante agitada e, por vezes, necessitou que a professora regente intervisse em seu comportamento na aplicação das atividades. Uma característica observada pela pesquisadora ao longo das atividades é que o aluno necessitava ser chamado à atenção para centrar na atividade, fazendo de tudo para ter a atenção do adulto que estivesse a sua volta.

O aluno 19 iniciou no diagnóstico com o nível de escrita silábico sem valor sonoro, e avançou para silábico com valor sonoro na avaliação. Completa 6 anos depois da metade do ano letivo. Relatou que em sua casa não tem livros de histórias. Na aplicação das atividades, a criança mostrou muito interesse por ouvir histórias e pelos momentos dos jogos, oportunizando uma probabilidade maior de avanços no domínio do sistema de escrita.

No diagnóstico, o aluno 20 encontrava-se no nível de escrita silábico sem valor sonoro, e permaneceu nesse mesmo nível de escrita no período da avaliação. Essa criança completa 6 anos na metade do ano letivo. Relatou que tem livros de histórias infantis em casa, e que seu irmão mais velho lê para ela. O aluno participou com entusiasmo das atividades propostas e tinha bom desenvolvimento da oralidade. Iniciou a escolaridade com um bom desenvolvimento da compreensão do sistema da escrita alfabética. Possivelmente, o tempo da intervenção não foi suficiente para que houvesse um avanço.

Os dados informados acima, um a um, foram valorizados pela pesquisadora compreendendo que o objeto desta pesquisa busca trilhar o caminho do avanço e aquisição do sistema de escrita alfabética por parte do aluno.

O acesso à leitura anterior ao ingresso do 1º ano é fundamental para um bom desenvolvimento e aquisição do sistema de escrita. Além disso, a oralidade bem desenvolvida, assim como o estímulo à leitura compartilhada, individual e de qualidade, e o trabalho de escrita com os alunos precisam ter significados para eles.

A discussão entre as diferenças de desenvolvimento dos alunos, a importância do acesso ao mundo letrado desde pequenos, o valor da participação dos familiares na função social da escrita no processo inicial de alfabetização, e relevância dos avanços conquistados pelos alunos no diagnóstico e avaliação serão apresentados mais adiante na discussão de dados.

Pode-se constatar a partir de uma micro-análise dos desenhos realizados pelas crianças no diagnóstico e na avaliação o seguinte panorama:

Aluno	Diagnóstico	Avançaram para	Avaliação
1	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar	————→	Não quis tentar escrever
2	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar	————→	Silábico- alfabético
3	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar	————→	Silábico com valor sonoro
4	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar	————→	Silábico com valor sonoro
14	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar	————→	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar
15	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar	————→	Não quis tentar escrever

QUADRO 19 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO ESCRIVER É DIFERENTE DE DESENHAR

Aluno	Diagnóstico	Avançaram para	Avaliação
11	Pré-silábico com hipótese quantitativa	————→	Pré-silábico com hipótese quantitativa
12	Pré-silábico com hipótese quantitativa	————→	Pré-silábico com hipótese quantitativa

13	Pré-silábico com hipótese quantitativa	—————→	Silábico sem valor sonoro
----	--	--------	---------------------------

QUADRO 20 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL PRÉ-SILÁBICO COM HIPÓTESE QUANTITATIVA

Aluno	Diagnóstico	Avançaram para	Avaliação
8	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico com valor sonoro
9	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico sem valor sonoro
10	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico com valor sonoro
16	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico sem valor sonoro
17	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico sem valor sonoro
18	Silábico sem valor sonoro	—————→	Não quis tentar escrever
19	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico com valor sonoro
20	Silábico sem valor sonoro	—————→	Silábico sem valor sonoro

QUADRO 21 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL SILÁBICO SEM VALOR SONORO

Aluno	Diagnóstico	Avançaram para	Avaliação
5	Silábico com valor sonoro	—————→	Silábico com valor sonoro
6	Silábico com valor sonoro	—————→	Silábico alfabético
7	Silábico com valor sonoro	—————→	Silábico com valor sonoro

QUADRO 22 – AVANÇOS DOS ALUNOS QUE ESTAVAM NO NÍVEL SILÁBICO COM VALOR SONORO

LEGENDA:

	Pré-silábico Escrever é diferente de desenhar
	Pré-silábico com hipótese quantitativa
	Silábico sem valor sonoro
	Silábico com valor sonoro
	Silábico alfabético
	Não quis tentar escrever

A partir dos quadros a pesquisadora teve a intenção de explicitar os níveis de escrita em que as crianças se encontravam no diagnóstico, e o que apresentaram na avaliação.

Foram avaliados 20 alunos, três crianças as quais não quiseram realizar a tentativa de escrita; nove alunos avançaram para outra fase de escrita, e oito alunos mantiveram-se no mesmo nível.

O Quadro 19 apresenta seis alunos que estavam no nível pré-silábico escrever é diferente de desenhar. Mas, considerando o mesmo período de aplicação de atividades para todos os alunos, houve uma criança a qual na avaliação avançou para o nível de escrita silábico-alfabético. Certamente, não passou de uma fase para outra de forma repentina, contudo, a pesquisa não conseguiu acompanhar de perto essa evolução a qual foi mais rápida que a dos demais. Outros dois alunos avançaram para o nível de escrita silábico com valor sonoro. Uma criança manteve-se no mesmo nível de escrita pré-silábico escrever é diferente de desenhar, e dois alunos não quiseram tentar escrever.

O Quadro 20 apresenta três crianças com o nível inicial de escrita em pré-silábico com hipótese quantitativa. Duas crianças mantiveram-se nessa mesma fase de escrita, e um aluno avançou para o nível silábico sem valor sonoro.

Dos alunos que iniciaram no nível de escrita silábico sem valor sonoro apresentados no Quadro 21, quatro mantiveram-se no mesmo nível. Uma criança não quis realizar a avaliação, não constando no quadro; e três crianças avançaram para o nível de escrita silábico com valor sonoro.

Por último, o Quadro 22 apresenta três alunos no nível de escrita silábico com valor sonoro. Desses alunos, uma criança avançou para o nível de escrita silábico-alfabético, e os outros dois mantiveram-se no mesmo nível de escrita.

Para a pesquisadora, a realização da micro-análise foi de grande valor. Ao analisar e refletir, individual e cautelosamente, sobre cada tentativa de escrita e sua evolução, foi possível identificar como cada aluno organiza sua escrita, em que nível se apresenta e, o mais importante, do que ele realmente precisa em sala de aula para alcançar o tão desejado aprendizado.

É sabido que ao se definir uma pesquisa como qualitativa, com caráter exploratório, haverá algumas especificidades, como aponta Minayo: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” (2003, p. 22). O panorama geral a respeito dos avanços conquistados pela turma está evidenciado no gráfico a seguir:

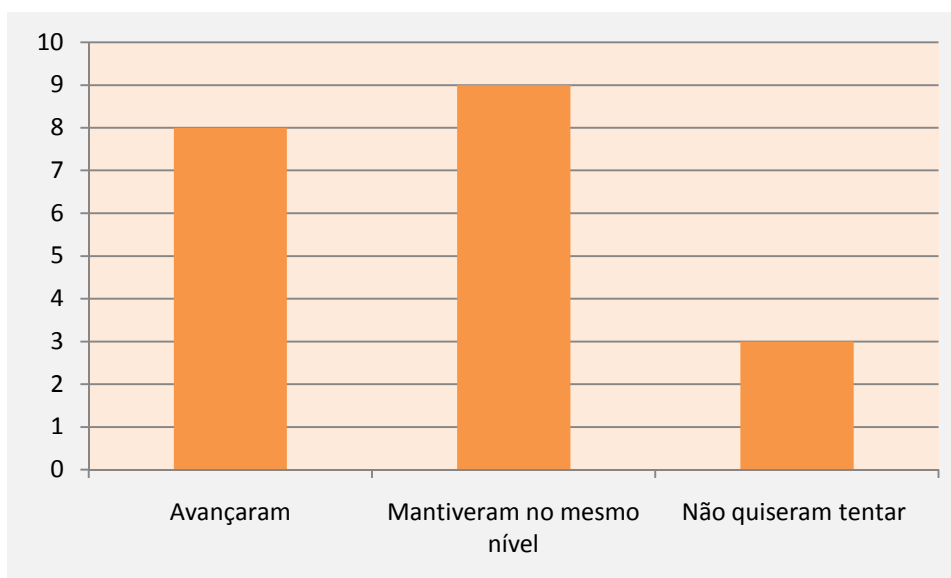


GRÁFICO 6 – AVANÇOS DOS ALUNOS

É preciso considerar que houve avanço, por parte de alguns alunos, em um tempo médio de um mês e meio em que passaram as atividades sequenciadas. No entanto, verificou-se, diante do desenvolvimento de algumas aulas, por de fatores como comportamento dos alunos, visualização dos vídeos, transcrição das falas, e reflexão dos estudos bibliográficos realizados anteriormente, que houve alguns desajustes por parte das escolhas realizadas pela pesquisadora.

Toda a pesquisa deve estar fundamentada teoricamente para saber que rumo tomar em suas reflexões e análises. Essa pesquisa baseou-se na teoria da

psicogênese da língua escrita, entretanto, em alguns momentos a pesquisadora selecionou propostas de intervenções além daquilo que muitas crianças já haviam se apropriado de fato, não priorizando princípios da teoria em que estava baseada.

Constataram-se após as aplicações e análises alguns equívocos presentes especificamente em duas atividades. Um deles foi a aula do Jogo dos Dados; as crianças jogavam os dados que continham letras e deveriam formar uma palavra, no entanto, como os dados estavam fora de ordem, o ato de refletir acerca dos sons produzidos e das possibilidades de construção de sílabas ficaram menores, exigindo que a pesquisadora os ajudasse em todas as jogadas. Esse jogo poderia ser adaptado com pistas, imagens e outras variações voltadas à crianças que estão se apropriando do reconhecimento das letras do alfabeto. Assim, mostrou-se uma atividade difícil para a grande maioria do grupo, não atingindo o objetivo inicial da aula — que era estimular a construção de palavras por meio do jogo dos dados.

Outra aula em que houve um desajuste na escolha de alguns detalhes da metodologia utilizada, mesmo a turma estando muito envolvida, foi a que propôs o jogo Descobrindo Palavras. As imagens estavam disponíveis de um lado do quadro-negro, e a escrita das palavras coladas no outro lado. Considerando que o nível de conhecimento da escrita das crianças era muito inicial, as imagens selecionadas poderiam iniciar com vogais, que já eram de domínio da maioria, ao invés de consoantes. Além disso, poderia ser colocada uma menor quantidade de palavras, destacando-se a letra inicial delas. Com certeza isso auxiliaria a compreensão e a visualização de muitas crianças que ainda estão no nível de escrita pré-silábico, e que aparentavam não entender o que estava acontecendo. A grande quantidade de informações foi além da competência das crianças.

6.4 DISCUSSÃO DOS DADOS

No início do capítulo, buscou-se estreitar relações entre teoria e prática, analisando criteriosamente a evolução ou não da escrita dos alunos no diagnóstico e no período de avaliação.

Os momentos de análise instigaram à compreensão de como se dá o avanço das crianças na conquista da oralidade, leitura e escrita. As atividades propostas e planejadas, com objetivos delimitados a serem atingidos, oportunizaram

reflexões acerca de como a criança da escola pública tem o direito de receber a melhor educação, com planejamento e comprometimento por parte de seus professores, assim como apontado por Ferreiro (2002, p. 38): “A alfabetização não é um luxo nem uma obrigação; é um direito”. Dessa forma, esse é um direito que deve ser garantido verdadeiramente dentro das salas de aula, e não apenas nos papéis legais.

Nos últimos anos, as escolas públicas e privadas que atendem turmas de 1º ano do ensino fundamental passaram por momentos de debates e questionamentos a respeito da lei de ensino dos nove anos no ensino fundamental, que antecipou a idade de início da escolarização das crianças. Com a indeterminação nacional de uma idade de corte para a iniciação escolar, houve distorções em todo o país. No caso específico de Curitiba, decisões judiciais, dadas em processos movidos por pais de alunos, garantiram o ingresso de crianças no 1º ano do ensino fundamental com cinco anos, desde que completassem seis anos até o final do período letivo. Dessa forma, permitiu-se que alunos de apenas cinco anos frequentassem todo o primeiro ano escolar. Com essa idade, eles têm o direito de estar na educação infantil, completando seu desenvolvimento brincando, ao invés de serem cobrados por um desenvolvimento aquém de sua idade cronológica.

O Superior Tribunal de Justiça decidiu, em março de 2015, que crianças menores de seis anos, ou que completem seis anos após o dia 30 de março do ano letivo, não poderão ingressar no ensino fundamental. Essa decisão, baseada em fundamentos psicossociais do desenvolvimento infantil, procurou resguardar o direito das crianças. Porém, constatamos nessa pesquisa que a idade cronológica não é o único fator para determinar a competência das crianças e a condição de aprendizagem. Também revelou que algumas crianças as quais no diagnóstico estavam no nível de escrita pré-silábico escrever é diferente de desenhar ou pré-silábico com hipótese quantitativa eram crianças que completariam seis anos apenas no final do ano letivo. Esses alunos não avançaram em seus desenhos e no nível de escrita. A oralidade estava dentro do esperado para a faixa etária, todavia, para o 1º ano era necessário que a linguagem oral estivesse melhor desenvolvida.

Em relação à leitura e escrita foi perceptível que as crianças precisariam do resgate da construção da função social da escrita, como, por exemplo, o trabalho com o nome próprio. Ferreiro e Teberosky (1979) afirmam que iniciar atividades com o nome da criança é algo que apresenta sentido para ela. Logo observou-se que as

crianças demonstraram ter tido pouco contato com as letras do alfabeto. Provavelmente, precisariam de mais tempo para responderem à estímulos e incentivos, o que poderia ocorrer se tivessem permanecido na educação infantil.

Muitas vezes as crianças que completam seis anos no final do ano letivo passam o ano todo querendo realizar e viver momentos de maior ludicidade, uma vez que não vivenciados isso na educação infantil. Por isso justifica-se a grande importância de não pular etapas. Todas as crianças têm condições de serem alfabetizadas, mas algumas não têm a idade cronológica e nem o desenvolvimento adequado para tal. A criança apresentava, no diagnóstico, o nível de escrita pré-silábica escrever é diferente de desenhar e, na avaliação, recusou-se a fazer tentativas de escrita. Mostrava-se bastante insegura. O conjunto de informações demonstra a dificuldade no avanço da aprendizagem, confirmando, assim, as afirmações de Ferreiro:

Todas as pesquisas coincidem num fato muito simples: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores (FERREIRO, 2002, p. 25).

Outro dado relevante é o da criança que também completa seis anos no final do ano letivo a qual relatou que tem seus pais próximos, estimulando a leitura. Estava, no diagnóstico, no nível de escrita silábico com valor sonoro e manteve-se na avaliação. Ou seja, iniciou o ano letivo com um bom desenvolvimento na construção do sistema de escrita alfabética, deixando claro o bom trabalho provavelmente desempenhado pela educação infantil e o incentivo da família no seu processo de escolarização. De acordo com Teberosky (2003) é fundamental que desde pequenas as crianças tenham contato com o mundo letrado, para que isso os auxilie na compreensão do sistema de escrita.

O aluno que inicia o ano letivo com seis anos completos na idade legal prevista demonstra maior desenvolvimento oral e cognitivo. Iniciou o diagnóstico no nível de escrita silábico com valor sonoro e se manteve. Vale destacar que essa criança se expressa de acordo com o que Halliday (1975) defende: faz o uso da língua de maneira coerente, expondo com clareza os assuntos abordados, conversando com o outro e debatendo com os professores sobre o que o desagradava.

Destacamos também outras crianças que, no diagnóstico apresentaram estar no nível de escrita pré-silábico escrever é diferente de desenhar ou pré-silábico com hipótese quantitativa, completavam seis anos na metade do ano, não recebiam estímulos da família e, no entanto, avançaram. De acordo com os relatos da professora, foi notório o envolvimento desses dois alunos com as atividades sequenciadas e com tudo o que foi proposto. Como um resultado positivo, os dois alunos avançaram de nível de escrita. Assim, evidencia-se o trabalho desenvolvido pela escola diariamente com a oralidade, leitura e escrita como defende Colomer (2007), ao afirmar que a escola tem que ter como um de seus principais objetivos formar cidadãos leitores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o decorrer desse estudo a pesquisadora deparou-se com grandes desafios. Esses desafios foram encarados por uma profissional de educação, como estudiosa da área, afim de compreender melhor a aquisição do sistema da escrita por parte da criança.

O objeto de pesquisa foi delimitado a partir da relevância que a oralidade, leitura e escrita têm no desenvolvimento da criança do 1º ano de ensino fundamental.

Com o intuito de aprofundar os estudos na teoria da psicogênese da língua escrita, propriedades do sistema de escrita alfabética e modelos linguísticos, foi feito um levantamento bibliográfico de autores como Ferreiro e Teberosky (1987), Moraes (2012), Soares (2007) e Halliday (1998).

Para apropriar-se e compreender melhor a respeito da trajetória dos estudos sobre leitura e escrita, realizou-se uma busca por produções acadêmicas realizadas acerca desse tema no Brasil. Essa procura oportunizou a ampliação de conhecimentos e horizontes para o caminho da própria pesquisa.

No processo da construção desse estudo foi importante constatar que alfabetizar, na concepção aqui adotada, não é uma tarefa tão simples. O professor alfabetizador precisa de uma série de habilidades conquistadas com esforço, dedicação e estudos para poder apropriar-se do processo de aprendizagem da língua escrita e suas relações com o sistema fonológico. Tendo esses conhecimentos o professor terá condições de orientar um grupo de crianças o qual está simultaneamente construindo hipóteses, realizando tentativas de escrita e necessitando do olhar correspondente do professor que o auxilie, individualmente, e não em massa, para que possa evoluir na escrita.

Soares (2007) informa que mesmo os professores brasileiros não tendo o aprofundamento desejado, é preciso se aprofundar no conhecimento da área psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística para poder trabalhar com maior propriedade diante dos desafios que a prática pedagógica, a realidade das crianças e as políticas públicas apresentam.

O projeto piloto aplicado com os alunos da pesquisadora, no início desse trabalho, foi muito significativo para que houvesse melhor entendimento de como

deveria ser planejadas e executadas a coleta de dados e a intervenção com os participantes da pesquisa.

Posteriormente, realizou-se a coleta de dados a respeito dos familiares e dos alunos da turma de 1º ano. Esse momento proporcionou uma riqueza de informações que auxiliou muito na análise dos dados. Verificou-se que a participação dos familiares na vida escolar dos filhos interfere positivamente no processo de escolarização. O incentivo à leitura proporcionado pela família às crianças que estão no processo de sistematização da leitura e escrita é fundamental.

Percebeu-se no diagnóstico, intervenção e avaliação, que as crianças as quais ingressam no 1º ano podem sim dominar o sistema de escrita alfabética se receberem o devido estímulo do ambiente ao seu redor, e se as propostas que permeiam a prática pedagógica da sala de aula estiverem direcionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural.

O problema inicial da pesquisa, relacionando como se dava o avanço das crianças na conquista da oralidade, leitura e escrita no domínio do sistema da escrita alfabética, permitiu constatar — a partir do levantamento bibliográfico, da aplicação das atividades sequenciadas e das análises de resultados — que a criança conquista o avanço esperado assim que compreende a função social da escrita. Para tanto, a criança desde cedo precisa ter contato com o mundo letrado. Deve ser mostrado para ela para que serve e onde o utilizamos. O próximo passo é estimulá-la a reconhecer a escrita de seu próprio nome como um referencial de sistema notacional, como defende Ferreiro (1989). Ao perceber o significado escrito em algo intransferível, que é o seu próprio nome, possibilita-se sua compreensão e assimilação a respeito do sistema de escrita.

O processo evolutivo da escrita, segundo Seber (1995), vai sendo auxiliado pela melhor elaboração e construção do próprio desenho, quando marcas gráficas passam a ser compreendidas por quem vê. Posteriormente, passam a diferenciar rabiscos de letras, falsas letras, e estabelecem as primeiras relações fonemas e grafemas. Notou-se que a grande maioria dos participantes da pesquisa já iniciou o diagnóstico com o desenho estruturado.

De acordo com os níveis de escrita embasados na teoria da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1979), verificou-se que para uma criança avançar de uma fase para outra precisa ser estimulada adequadamente pelo ambiente que a cerca, com leitura que provoque a imaginação, oralidade, ampliação

de vocabulário e sequenciação de fatos. Outras, de escrita que a ajude a sistematizar e compreender a escrita como sistema notacional e como se diferencia a língua falada da escrita.

Conclui-se que só é possível um grupo de alunos avançar quando o professor alfabetizador é comprometido, analisando criteriosamente cada produção de aluno, avaliando o nível de escrita em que se encontra, para então saber as estratégias adequadas para alcançar o objetivo.

Além disso, na pesquisa pode-se verificar que a estimulação da linguagem oral é fundamental para o desenvolvimento escolar da criança e compreensão do mundo, uma vez que quando um adulto pacientemente se comunica com a criança, pode explicar o que lhe é perguntado, provocar outras indagações nos pequenos, estimula-los na ampliação do seu vocabulário, imaginação e criatividade, e provavelmente possibilitar um bom desenvolvimento da oralidade.

A pesquisa elencou algumas hipóteses inicialmente as quais foram respondidas ao longo do estudo. Primeiramente, ao levantar a hipótese de que a linguagem oral não tem sido estimulada com qualidade em sala de aula, observou-se na turma que foi realizada a pesquisa que, com a professora regente, todos permaneciam em silêncio absoluto durante suas falas. Quando a pesquisadora chegou propondo atividades com jogos, leitura e rodas no chão, percebeu-se que o grupo passou a se comunicar mais, posto que estimulou-se a linguagem oral da turma. Outra hipótese foi a de que as famílias não têm incentivado a leitura em seus filhos. Foi comprovado que muitas famílias leem com seus filhos, trazendo satisfação à pesquisadora com esse dado, mas outros ainda não o fazem. Essa informação foi tida por meio da entrevista com as crianças. A terceira hipótese foi a de que as crianças têm repertório de histórias infantis, dado que isso é explorado na escola. Infelizmente, não foram obtidas muitas respostas satisfatórias. Algumas crianças não souberam dizer o nome de histórias. Provavelmente, tenha sido pouco trabalhado. Por fim, a quarta hipótese e a mais surpreendente foi a de que todas as crianças iniciavam no nível de escrita pré-silábico. Logo, por meio do diagnóstico, foi constatado que muitas crianças iniciam em um nível de escrita mais avançado do que esse, evidenciando as grandes possibilidades de terem sido estimuladas pelos familiares e por um bom trabalho na educação infantil.

A relevância do estudo para a educação pública está pautada no direito que a criança tem em ser alfabetizada com qualidade. É preciso que a escola perceba

que as crianças não estão de fato aprendendo a ler e a escrever, e compreendendo o que estão lendo. É essencial que os professores alfabetizadores busquem formação continuada para compreender como de fato a criança aprende, ao invés de buscar e experimentar diversos métodos de ensino ultrapassados.

A criança precisa ser analisada individualmente, para que o professor possa de fato verificar se sua prática pedagógica está atingindo ou não o grupo.

As análises realizadas trouxeram, também, respostas as quais a pesquisadora não compreendia. Concluiu que alfabetizar é um processo complexo e trabalhoso, mas ao mesmo tempo gratificante. Como pesquisadora, percebeu a grande valia da análise que permitiu a mudança do olhar da professora. E, além disso, a grande descoberta foi identificar que a escola ainda é a maior responsável pelo estímulo positivo e por bons resultados a respeito da aprendizagem dos seus alunos, contrariando assim, o que antes a pesquisadora pensava, baseada no senso comum, culpabilizando a família pelo não aprendizado. A pesquisadora não deseja retirar a responsabilidade de nenhuma das partes, porém, ressalta nesse estudo o reconhecimento de tal conclusão.

Este trabalho levanta as seguintes questões para futuros trabalhos:

Compreendendo a linguagem oral como essencial para construção e elaboração da escrita, indaga-se: porque não damos ouvido às nossas crianças?

Se a escola deve ter como um de seus principais objetivos formar cidadãos leitores, por que a prática de sala de aula não dedica o devido tempo para o momento da leitura?

Porque é tão difícil ensinar nossas crianças a gostar de escrever? Talvez porque as fazemos escrever textos sem significados para elas?

Todo o tempo separado para estudo será válido para crescimento e amadurecimento. Certamente, a pesquisadora levará à sua prática pedagógica como alfabetizadora os ensinamentos e aprendizados realizados no decorrer da pesquisa, buscando contribuir para uma sala de alfabetização mais justa e para uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A.A. **Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares.** Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação:** Lei 9.394/96 / apresentação. Carlos Roberto Jamil Cury; edição e notas Antonio de Paulo. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Ministério da Educação.** Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1. Brasília, MEC, SEB, 2012.

CAGLIARI, L.C. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scipione, 1994

_____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bí-bó-bú.** São Paulo: Scipione, 1998.

COLOMER, T. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba: princípios e fundamentos.** Curitiba: SME, 2006. vol.3.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: SCHNEUWLY et al. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. CARMEM MARIA CRAIDY e GLADIS ELISE P. da SILVA KAERCHER. **Educação Infantil Pra te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001

_____, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Emilia e PALÁCIO, Margarita. **Os processos de leitura e escrita Novas perspectivas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALLIDAY, M. A. K. **El lenguaje como semiótica social - la interpretación social del lenguaje y del Significado.** Santafé de Bogotá, Colômbia: Fondo de Cultura Econômica, 1998

JOLIBERT, J. **Formando Crianças Leitoras.** VI. 1 Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educa- ção Infantil e/é Fundamental.** Educação & Sociedade, Campinas, vol. 27, n.o 96 – Especial, p. 797-818, out/2006.

_____, S. **Com a pré-escola nas mãos.** Uma alternativa para a educação infantil. 14ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

LAKATOS, E.M.;MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, Para quê.** 3ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI.** Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia.** Fundamentos e recursos básicos. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MINAYO, M.C.de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7.ed. São Paulo: Hucitec / Abrasco, 2000.

_____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 22 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino).

MORAIS, J. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI.** Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

PRADO, D. **O que é família.** 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

SEBER, M. G. **A escrita infantil: o caminho da construção.** São Paulo: Scipione, 1997.

_____. M. G; FREITAS LUÍS, V.L. **Psicologia do Pré- escolar uma visão construtivista.** São Paulo: Moderna, 1995.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 5ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Letramento.** Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever.** Perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 1995.

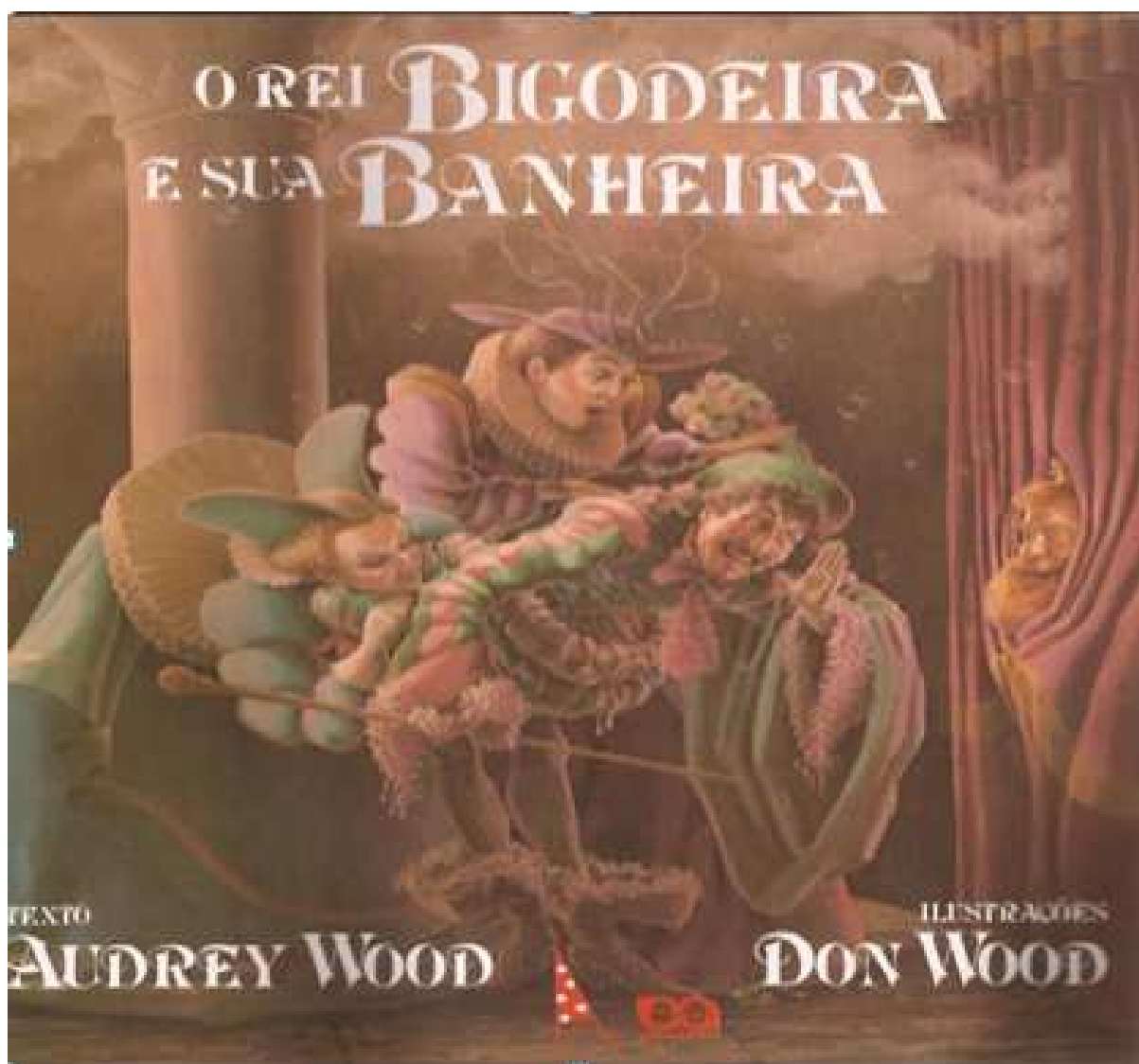
_____, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____, Ana; GALLART, Marta Soller. **Contextos de alfabetização inicial**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TUNMER, W.E. Como a ciência forneceu as bases teóricas para resolução do “grande debate” sobre métodos de leitura em ortografias alfabéticas. In: MALUF, M.R.; CARDOSO-MARTINS, C. **Alfabetização no século XXI**. Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

ANEXOS

ANEXO 1 – Utilizado no Projeto-Piloto , aplicação da sequência didática. Livro “O Rei Bigodeira e sua banheira” de Audrey Wood.



ANEXO 2 – Livro: “Quando nasce um monstro” de Sean Taylor e Nick Sharratt, nas atividades seqüenciadas de intervenção de leitura.



APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Entrevista individual



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 SETOR DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
 TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
 Mestranda: Amanda Tracz Pereira
 Orientadora: Profª Drª Veronica Branco

ENTREVISTA

As seguintes questões serão perguntadas às crianças individualmente, com objetivo de investigar os modelos lingüísticos utilizados pelas crianças para se comunicar com outra pessoa. A partir das respostas obtidas, será analisado o papel do desenvolvimento da oralidade para o domínio da leitura e escrita.

Título do Projeto: ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA NO DOMÍNIO DO SISTEMA DA ESCRITA ALFABÉTICA.

NOME DA CRIANÇA: _____ IDADE: _____

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Instrumental</i>	“Como você pede para a mamãe quando está com fome?”	

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Regulador</i>	“Se você chutar bola dentro de casa e derrubar um vaso da mamãe no chão e quebrar, o que ela diz?”	

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Interacional</i>	“É o dia do brinquedo na sua escola, e você quer muito brincar com o brinquedo do colega que você ainda não conhece, de que maneira você o convence a emprestar o brinquedo?”	

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Pessoal</i>	“Em uma festa de aniversário, as crianças querem brincar de pega-pega e você quer brincar de uma brincadeira que você inventou, como você explica para eles?”	

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Heurístico</i>	“Você é curioso(a)?	

	Como pergunta para saber sobre os dinossauros para um adulto?"	
--	--	--

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Imaginativa</i>	“Você consegue lembrar de alguma história, qual? Você pode me contar uma parte? Você tem livros em casa? Alguém conta para você?”	

Modelo lingüístico	Entrevistador	Criança
<i>Representacional</i>	“Seu colega da escola falou algo que você não gostou no recreio, como você conta para a sua professora?”	

APÊNDICE 2 – Aula 2 – Atividade de escrita e desenho

DATA: ____/____/____

NOME: _____

ONDE ESTÁ A LETRA “E” ?

APÊNDICE 3 – Aula 3 – Atividade de escrita das palavras sorteadas no bingo

DATA:

NOME:

QUAIS PALAVRAS DA MINHA CARTELA FORAM
SORTEADAS NO BINGO?

[illegible]

APÊNDICE 4 – Aula 4 – Atividade de escrita do jogo dos dados

DATA: ____/____/____

NOME: _____

JOGO DOS DADOS

1. QUE PALAVRA VOCÊ CONSEGUIU FORMAR?

2. REPRESENTA POR MEIO DE DESENHO A PALAVRA QUE VOCÊ FORMOU.

APÊNDICE 5 – Uma proposta de estímulo à leitura dos alunos com seus familiares. Livro da mascote da turma.



QUERIDA CRIANÇA, JUNTO COM A SUA FAMÍLIA, ESCREVA COMO FOI PASSAR O DIA COM O BEBÊ MONSTRINHO EM SUA CASA, EM SEGUIDA, DEIXE REGISTRADO UM LINDO DESENHO PARA ELE.

O NOME DA CRIANÇA QUE CUIDOU DO BEBÊ MONSTRINHO É: _____



APÊNDICE 6 – Aula 5 – Atividade do Jogo Varal Alfabético

Para alunos que iniciavam seus nomes com as letras: A, D, E, P, G, Y

DATA: ____/____/____

NOME: _____

VARAL ALFABÉTICO



1. CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE INICIEM COM A MESMA LETRA DO SEU NOME E COPIE NA LINHA ABAIXO:

ANEL - DEDO - ESPELHO - YASMIN - PÉ - GATA

YAKULT - ABACAXI - OVO - HOSPITAL

PORCO - ESCOLA - JABUTI - GARFO - DADO

2. PINTA A FIGURA QUE VOCÊ ACHA QUE INICIA COM A MESMA LETRA DO SEU NOME:




APÊNDICE 7 – Aula 5 – Atividade do Jogo Varal Alfabético

Para alunos que iniciavam seus nomes com as letras: S, M, B, R

DATA: ____/____/____

NOME: _____

VARAL ALFABÉTICO

1. CIRCULE SOMENTE AS PALAVRAS QUE INICIEM COM A MESMA LETRA DO SEU NOME E COPIE NA LINHA ABAIXO:

RATO - MALA - VASO - BATATA - SABÃO - COPO
RICO - VOVÔ - BOCA - OVO - MAMÃO
ABACAXI - PATO - SAPATO - CASA

2. PINTA A FIGURA QUE VOCÊ ACHA QUE INICIA COM A MESMA LETRA DO SEU NOME:



APÊNDICE 8 – Aula 5 – Atividade do Jogo Varal Alfabético

Para alunos que iniciavam seus nomes com as letras: I, H, O

DATA: ____/____/____

NOME: _____

VARAL ALFABÉTICO




1. CIRCLE SOMENTE AS PALAVRAS QUE INICIEM COM A MESMA LETRA DO SEU NOME E COPIE NA LINHA ABAIXO:

JABUTI - IGREJA - OVO - HOSPITAL

ABACAXI - ESCOLA - HIPOPÓTAMO - YAKULT - GARFO

ÍNDIO - JOSÉ - ÓCULOS

2. PINTA A FIGURA QUE VOCÊ ACHA QUE INICIA COM A MESMA LETRA DO SEU NOME:



APÊNDICE 9 – Aula 6 – Atividade de registro – Alfabeto Móvel

DATA: ____/____/____

NOME: _____

MONSTRINHO BOB E MONSTRINHA BIBI

NOSSA TURMA RECEBEU NOVOS AMIGUINHOS: OS BEBÊS MONSTRINHOS. DEPOIS DE CONSTRUIR OS NOMES DELES COM O ALFABETO MÓVEL E PERCEBER OUTRAS PALAVRAS QUE PODEMOS ESCREVER A PARTIR DA PRIMEIRA SÍLABA, REGISTRE ABAIXO SUAS NOVAS DESCOBERTAS:

BIBI

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

APÊNCIDE 10 – Avaliação – tentativa de escrita

DATA: ____/____/____

NOME: _____

DESAFIO DOS BEBÊS MONSTRINHOS

IMAGINE QUE NESTE FINAL DE SEMANA FOI VOCÊ QUEM LEVOU O (A) BEBÊ MONSTRINHO(A) PARA VISITAR A SUA CASA E LER OS LIVROS COM A SUA FAMÍLIA. MAS, ACONTECEU O INESPERADO! AO SAIR PARA COMPRAR PÃO COM A SUA FAMÍLIA, VOCÊ DEIXOU O (A) BEBÊ MONSTRINHO(A) EM CIMA DA SUA CAMA. AO RETORNAR, OS LIVROS ESTAVAM TODOS ESPALHADOS PELO SEU QUARTO E O (A) BEBÊ MONSTRINHO(A) HAVIA SUMIDO. O QUE VOCÊ ACHA QUE ACONTECEU? REGISTRE POR MEIO DE DESENHO E TENTATIVA DE ESCRITA.